|  |  |
| --- | --- |
| **GIỚI THIỆU KHÁI QUÁT VỀ KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ TRONG DẠY HỌC** |  |

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
|  |  |

## **1. Một số thuật ngữ cơ bản về KTĐG trong dạy học**

### ***1.1. Đo lường***

Đo lường (Measurement) là một khái niệm chuyên dùng để chỉ sự so sánh một vật hay hiện tượng với một thước đo hay chuẩn mực, có khả năng trình bày kết quả dưới dạng thông tin định lượng hoặc định tính. Nói cách khác đo lường là một hoạt động sử dụng thang đo với mục đích gán con số hoặc thứ bậc cho đối tượng đo (nghiên cứu) theo một hệ thống quy tắc hay chuẩn mực nào đó. Ví dụ phổ biến nhất của đo lường trong lớp học là khi giáo viên chấm điểm vấn đáp hoặc bài kiểm tra. Việc chấm điểm bằng số cho sự thể hiện kiến thức, kỹ năng, ví dụ học sinh A đạt 17 trên 20 câu đúng trong bài kiểm tra môn sinh học; học sinh B đạt 9 điểm bài kiểm tra toán; điểm của học sinh C trong bài luận văn là 85%.

Có nhiều định nghĩa về Đo lường nhưng các quan điểm đều thống nhất đo lường là sự xác định số lượng hay đưa một giá trị bằng số cho việc làm của cá nhân/ tổ chức, đó là một cách lượng hoá, là việc gán các con số hoặc thứ bậc theo một hệ thống qui tắc nào đó. Đối với hoạt động dạy học, đo lường là quá trình thu thập thông tin một cách định lượng về các đại lượng đặc trưng như nhận thức, tư duy, kỹ năng và các phẩm chất nhân cách khác trong quá trình giáo dục. Đo lường có thể thông qua việc thi kiểm tra để xác định mức độ người học nắm được kiến thức một môn học hoặc mức độ hiểu biết về một vấn đề nào đó. Kết quả thể hiện dưới dạng một đại lượng định lượng. Ví dụ phổ biến nhất của đo lường trong lớp học là khi người dạy chấm điểm vấn đáp hoặc bài kiểm tra.

Những nhưng các quan điểm đều thống nhất đo lường cũng chỉ ra những bước quan trọng khi thực hiện đo lường trong giáo dục (Hình 1):

**Hình 1.**Quá trình đo lường trong giáo dục

Các loại thang đo có vai trò cực kỳ quan trọng. Thang đo lường trong nghiên cứu giáo dục có những loại chính sau đây:

- *Thang đo định danh* (nominal scale): dùng cho các phép đo khái quát không nhằm cung cấp thông tin cụ thể, chính xác về đặc tính và sự khác biệt của các đối tượng đo. Thang đo này chỉ gán các con số để phân biệt và phân loại chúng.

- *Thang định hạng* (ordinal scale): dùng cho các phép đo lường sự vật , hiện tượng hay đặc tính theo thứ bậc hay trật tự của chúng. Thang định hạng cũng là phép đo khái quát không nhằm cung cấp thông tin cụ thể, chính xác về đặc tính và mức độ khác biệt giữa các đối tượng mà chỉ nhằm chỉ ra vị trí, mối tương quan thứ bậc của các đối tượng đo. Thang đo này gán các con số cho các quan sát theo thứ tự từ thấp đến cao, từ nhỏ đến lớn hoặc ngược lại.

*- Thang định khoảng* (interval scale): dùng cho các phép đo lường nhằm phân loại các sự vật, hiện tượng hay đặc tính theo những đơn vị phân loại bằng nhau ở bất kỳ khoảng nào trên thang đo. Thang đo này gán các con số cho các quan sát phản ảnh một chiều dài cố định giữa các đơn vị đo lường và không có điểm không tuyệt đối.

- *Thang định tỷ lệ (Ratio scale) là thang đo khi cần phân loại* các sự vật, hiện tượng hay đặc tính với thang đo. Thang đo này gán các con số cho các quan sát phản ánh số lượng với điểm 0 tuyệt đối làm điểm tham chiếu và có điểm không tuyệt đối.

Khác với các lĩnh vực về khoa học tự nhiên, đo lường trong giáo dục có những đặc điểm khác biệt:

- Đo lường trong giáo dục có liên quan trực tiếp đến con người - chủ thể của các hoạt động giáo dục, của các mối quan hệ đa chiều. Con người là người vừa tạo ta thước đo vừa là đối tượng để đo. Để thực hiện đo lường, điều quan trọng là phải chuyển cái cần đo thành các dấu hiệu hay thao tác.

- Các phép đo lường chủ yếu được thực hiện một cách gián tiếp. Công cụ đo lường có thể là các nhiệm vụ cần hoàn thành hoặc các bài kiểm tra. Thông qua các bài tập này người ta xác định đặc tính của cái cần đo. Bởi trong giáo dục, có rất nhiều biến không thể đo trực tiếp (kiến thức, kỹ năng, thái độ) mà phải suy từ những kết quả đo của cái thay thế (kết quả làm bài trắc nghiệm để đo kiến thức của người học). Các biến cần đo thường dễ thay đổi và khó kiểm soát, chính vì vậy các phép đo lường trong giáo dục thường khó khăn và phức tạp.

- Đo lường trong giáo dục không thể không sử dụng phương pháp định tính. Định tính là sự mô tả về những dấu hiệu của biến và rõ ràng định lượng trong giáo dục không thể tách yếu tố định tính. Chính vì vậy muốn tiến hành phép đo trong giáo dục cần phải mã hoá các mô tả định tính thành các con số. Phép đo định tính và định lượng trong giáo dục phải hỗ trợ cho nhau khi thực hiện một phép đo. Nhiều tác giả nhấn mạnh tầm quan trọng của việc tuân thủ ba nguyên tắc căn bản của đo lường trong giáo dục là(John R. Hills, 1981):

* *Quan sát từ nhiều kênh khác nhau*
* *Các quan sát phải được kiểm soát*
* *Kết quả của các quan sát phải được chuyển đổi thành các con số*

### ***1.2. Trắc nghiệm***

Trắc nghiệm (Test) là một phép thử (kiểm tra) để nhận dạng, xác định, thu nhận những thông tin phản hồi về những khả năng, thuộc tính, đặc tính, tính chất của một sự vật hay hiện tượng nào đó. ví dụ: Trắc nghiệm đo chỉ số thông minh (IQ); trắc nghiệm đo thị lực mắt; trắc nghiệm đo nồng độ cồn ở người lái xe...

Trắc nghiệm trong giảng dạy cũng là một phép thử nhằm đánh giá khách quan trình độ, năng lực cũng như kết quả học tập của người học trước, trong quá trình và khi kết thúc một giai đoạn học tập nhất định (một phần hoặc bài giảng lý thuyết hoặc thực hành); một chương hoặc một chương trình đào tạo…

Trắc nghiệm thường có các dạng thức sau: trắc nghiệm thành quả (achievement) để đo lường kết quả, thành quả học tập của người học; trắc nghiệm năng khiếu hoặc năng lực (aptitude) để đo lường khả năng và dự báo tương lai. Phương pháp trắc nghiệm có thể là khách quan (objective) hoặc chủ quan (subjective).

### ***1.3. Kiểm tra đánh giá***

Trong lịch sử phát triển ngành đo lường và đánh giá trong dạy học, đã có không ít quan điểm/cách tiếp cận khác nhau khi xác định khái niệm *KTĐG*  (Assessment).

Theo Jean-Marie De Ketele (1989), *KTĐG* có nghĩa là “thu thập một tập hợp thông tin đủ thích hợp, có giá trị và đáng tin cậy và xem xét mức độ phù hợp giữa tập hợp thông tin này và một tập hợp tiêu chí phù hợp với các mục tiêu định ra ban đầu hay đã được điều chỉnh trong quá trình thu thập thông tin nhằm đưa ra một quyết định”.

Theo Griffin (1993), *KTĐG là một sự mô tả*, bao gồm các hoạt động thu thập thông tin minh chứng về thành quả học tập của người học và diễn giải ý nghĩa thông tin minh chứng đó, mô tả thành quả học tập của người học dựa trên sự diễn giải. Định nghĩa này nói lên bản chất của hoạt động KTĐG mà không đề cập mục đích của hoạt động.

Trong tài liệu “Educational Assessment of Student” về Assessment. Theo a. Nitko đã nhận định: “Đánh giá (assessment) là một thuật ngữ rộng, được định nghĩa như một quá trình thu nhận thông tin được sử dụng các thông tin này cho việc ra quyết định về học sinh; chương trình học, trường học và các chính sách giáo dục. Các quyết định liên quan tới học sinh bao gồm quản lí hoạt động giảng dạy, sắp xếp HS theo các chương trình giáo dục khác nhau, phân lớp, hướng dẫn và tư vấn, tuyển chọn HS cho những cơ hội giáo dục, xác nhận năng lực của học sinh. Các quyết định về giáo trình, chương trình học và trường học bao gồm các quyết định về hiệu quả của chúng (đánh giá tổng kết) và về các phương pháp để phát huy khả năng của học sinh (đánh giá trong tiến trình).

Theo hầu hết các nghiên cứu về cơ sở lý luận và khoa học của hoạt động KTĐG trong dạy học thì chính mục tiêu đánh giá quyết định cách tiếp cận đánh giá. Nghiên cứu lịch sử phát triển các hệ thống đánh giá giáo dục, có thể thấy hoạt động đánh giá rất đa dạng cả về hình thức và quy mô cũng như cách thức và chủ thể điều khiển, tiến hành. Đánh giá có thể thực hiện tại các thời điểm khác nhau: đánh giá khởi sự (*Place assessment*), đánh giá quá trình (*Formative assessment*), đánh giá tổng kết (*sumartive assessment*) và đánh giá chuẩn đoán (*Diagnostic assessment*).

### ***1.4. Đánh giá***

Đánh giá (Evaluation) là sự giải thích có tính chất tổng kết các dữ liệu có được từ các bài kiểm tra hay những công cụ đánh giá khác. Đánh giá là việc định ra giá trị của bản thân đối tượng được đánh giá trong mối tương quan với các đối tượng hay môi trường xung quanh. Đánh giá là việc nhận định sự xứng đáng của một cái gì đó, chẳng hạn đánh giá một chương trình, một nhà trường, một chính sách có ý nghĩa như thế nào đối với sự phát triển xã hội...

Theo P.E. Griffin (1996): “Đánh giá là đưa ra phán quyết về giá trị của một sự kiện, nó bao hàm việc thu thập thông tin sử dụng trong việc định giá của một chương trình, một sản phẩm, một tiến trình, mục tiêu hay tiềm năng ứng dụng của một cách thức đưa ra, nhằm đạt mục đích nhất định”.

Theo Peter W. Airasian (1999), định giá là quá trình nhận xét chất lượng hoặc giá trị của việc thể hiện kiến thức kỹ năng hay một chuỗi hành động. Khi các thông tin đánh giá đã được thu thập, giáo viên sẽ sử dụng nó để ra quyết định hoặc cho ý kiến nhận xét về học sinh, về việc giảng dạy, hoặc về không khí trong lớp học.

Anthony J. Nitko trong cuốn tài liệu “Educational Assessment of Student” cho rằng, “Evaluation được định nghĩa như quá trình ra quyết định giá trị về trị giá của sản phẩm hoặc thực hiện của học sinh. Việc định giá là cơ sở để quyết định về bước hoạt động tiếp theo”.

Ta có thể coi “Evaluation” chính là quy trình hoàn thiện, bổ sung bước cuối cùng cho Assessment, người đánh giá sẽ đưa ra những nhận định/quyết định thông qua những đánh giá đã được thực hiện.

Dựa vào sự đánh giá, người ta định giá trị kết quả đánh giá để phán đoán và đề xuất các quyết định giáo dục. Mối quan hệ giữa đánh giá, đo lường và định giá trị rất chặt chẽ mật thiết với nhau, không thể tách rời nhau. Đánh giá là quá trình phán đoán, muốn vậy, người ta phải đo lường sự vật và thuộc tính của nó dựa trên các quan điểm về giá trị. Chính vì vậy khi nói đến đánh giá có nghĩa chúng ta nói đến việc đo đạc các giá trị của sự vật. Quan điểm về giá trị đóng vai trò quan trọng trong quá trình đánh giá. Quan điểm về giá trị của mọi người không giống nhau nên cách đánh giá về sự vật cũng khác nhau. Giá trị luôn là nhân tố khách quan, ngược lại đánh giá mang tính chủ quan nhưng giá trị là một loại tính hữu dụng đặc thù cho biết quan hệ giữa khách thể và chủ thể. Khi tính hữu dụng của sự vật khách quan kết hợp với nguyện vọng nhu cầu chủ quan thì cho ra đời một giá trị, mức độ kết hợp càng chặt chẽ thì giá trị càng lớn.

### ***1.5. Quan hệ giữa Đo lường – Trắc nghiệm – KTĐG và Đánh giá***

Phân tích mối quan hệ của 4 khái niệm này, ta thấy hoạt động khảo thí (*testing*) có phạm trù hẹp hơn cả, là một trong các phương thức thu thập thông tin phục vụ đo lường. Kết quả đo lường (*measurement*) là nguồn thông tin phổ biến phục vụ KTĐG (*assessment*), ngoài ra còn dựa trên những nguồn thông tin đa dạng khác (định tính hoặc định lượng), không nhất thiết do đo lường mà có. Sự diễn giải, mô tả diễn ra trong hoạt động KTĐG là cơ sở để người ta đưa ra nhận định/phán quyết mang tính giá trị về đối tượng được đánh giá, hoạt động “cấp cao” nhất này được gọi là đánh giá (*evaluation*).

Phân biệt rõ 4 khái niệm cơ bản trên trong khoa học đánh giá, cùng với việc nắm vững mối quan hệ giữa chúng sẽ góp phần giúp ta nhận rõ bản chất của đánh giá và sự hình thành cũng như quy trình diễn ra hoạt động đánh giá (xem hình 2).

**Đo lường ả﷽﷽﷽﷽﷽﷽﷽﷽﷽﷽﷽﷽﷽ét”. [17**

*Thu thập thông tin về sản phẩm học tập*

**Các bài kiểm tra**

**(Trắc nghiệm)**

**Thang định tính**

*vận dụng các lý thuyết tâm lý giáo dục*

**Thang định lượng**

*sử dụng thang đo*

**Kết quả định tính**

*mô tả qua thuộc tính*

**Kết quả định lượng**

*mô tả qua điểm số*

**Quan sát**

**Nhận định/ đánh giá về sản phẩm học tập**

***Hình 2.*** Hoạt động KTĐG trong dạy học

## **2. Mục đích của KTĐG trong dạy học**

Trong giáo dục, những thông tin mà các hoạt động KTĐG mang lại được sử dụng cho nhiều mục đích khác nhau, và người ta thường phải xác định rõ mục đích của việc sử dụng thông tin này để có thể thiết kế và tổ chức được hoạt động KTĐG phù hợp với mục đích đã xác định. Từ cấp độ quản lý nhà nước, thông tin mà KTĐG mang lại về trình độ năng lực của người học, đặc biệt khi thông qua các kỳ khảo sát quy mô rộng như khảo sát quốc gia từng khối lớp hay thông qua việc tham gia các chương trình đánh giá quốc tế như TIMSS, PIRLS, PISA… sẽ rất hữu ích cho việc xây dựng chính sách và chiến lược đầu tư, phát triển giáo dục, giúp hệ thống giáo dục quốc gia phát triển hội nhập với xu thế phát triển chung của thế giới. Tại cấp độ nhà trường và lớp học, đánh giá phục vụ 3 mục đích lớn: (i) hỗ trợ hoạt động dạy và học, (ii) cho điểm cá nhân, xác định thành quả học tập của người học để phân loại, chuyển lớp, cấp bằng, và (iii) hỗ trợ nhà trường đáp ứng đòi hỏi giải trình với xã hội (Ernl, 2003). Ở cấp độ chương trình đào tạo, KTĐG giúp mang lại bức tranh chung về trình độ năng lực của người học, sự phù hợp của mục tiêu và chương trình đào tạo, sự phù hợp của phương thức tổ chức đào tạo cũng như của chính hoạt động KTĐG… Từ những thông tin mà KTĐG mang lại, người ta có thể có những điều chỉnh đối với chương trình, phương pháp giảng dạy và KTĐG… để mang lại hiệu quả giáo dục cao nhất.

Trên tất cả, mục đích cuối cùng của đánh giá là nhằm nâng cao chất lượng của tất cả các hoạt động giáo dục, chương trình giáo dục, sản phẩm giáo dục. Vì vậy, đánh giá cần phải mang tính dự đoán, giàu thông tin, mang lại tác động điều chỉnh, phát triển, nâng cao. Đánh giá cung cấp thông tin để chỉ đạo kịp thời các hoạt động ở một đơn vị giáo dục, giúp cho việc điều chỉnh thường xuyên các hoạt động giáo dục, nâng cao chất lượng giáo dục. Đánh giá làm cơ sở cho các cấp quản lý có những quyết định cụ thể như: quyết định về đội ngũ cán bộ để nâng cao trình độ chuyên môn và nghiệp vụ cho đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục, đội ngũ người dạy; quyết định về quá trình giáo dục và đào tạo như vấn đề tiếp tục hay cần cải tiến phương pháp, nội dung, chương trình đào tạo v.v...; quyết định đối với người học; những quyết định liên quan đến nghiên cứu khoa học phục vụ thực tiễn.

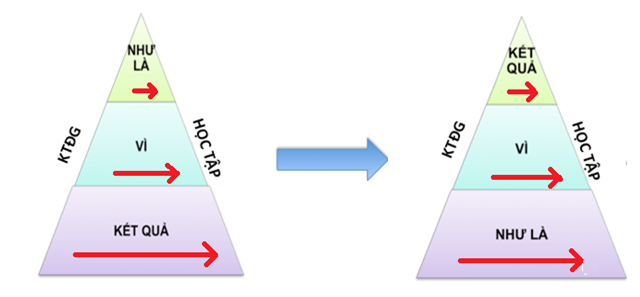
Đối với người giáo viên khi thực hiện KTĐG ở cấp độ lớp học, trước khi bắt đầu xây dựng một hoạt động đánh giá, người giáo viên cần trả lời câu hỏi: Thực hiện hoạt động KTĐG này nhằm mục đích gì? Một số tình huống mà giáo viên có thể phải suy nghĩ về mục đích của đánh giá như: vào đầu năm học, khi nhận phân công giảng dạy một lớp, người dạy cần có thông tin về trình độ, năng lực của từng em cũng như cả lớp, từ đó có thể lựa chọn phương pháp và nội dung dạy học phù hợp nhất. Hoặc, sau khi kết thúc mỗi chương/bài, người dạy cần biết người học đã đạt được mục tiêu dạy học ở mức độ nào, vì vậy người dạy thiết kế một bài kiểm tra nhằm đánh giá mức độ đạt được mục tiêu học tập của lớp. Hoặc, để lựa chọn một nhóm người học tham gia đội tuyển dự thi Olympic của trường, nhà trường yêu cầu người dạy thiết kế một bài kiểm tra nhằm đánh giá, phân loại người học, dự đoán những mặt mạnh trong năng lực nhận thức của mỗi em. Như vậy, trong mỗi tình huống khác nhau, KTĐG mang những mục đích hoàn toàn khác nhau. Việc xác định rõ mục đích của hoạt động KTĐG sẽ giúp người dạy lựa chọn được hình thức cũng như nội dung KTĐG phù hợp, đáp ứng tốt nhất mục đích đã đặt ra. Có thể liệt kê một số mục đích của hoạt động KTĐG mà người dạy thường xuyên cần có thông tin để phục vụ như (Wiersma, W. & Jurs, G.S.,1990):

* Cung cấp thông tin *mô tả trình độ, năng lực* của người học tại thời điểm đánh giá:
* *Dự đoán* sự phát triển, sự thành công của người học trong tương lai.
* Nhận biết *sự khác biệt* giữa các người học.
* Đánh giá việc *thực hiện mục tiêu* giáo dục, dạy học.
* Đánh giá kết quả học tập (hay việc *làm chủ kiến thức, kỹ năng*) của người học so với mục tiêu giáo dục, dạy học đã đề ra.
* *Chẩn đoán* điểm mạnh, điểm tồn tại của người học để có hoạt động giáo dục, dạy học phù hợp.
* Đánh giá đầu vào và đầu ra để đo lường *thành tích học tập* của người học.

Trong thực tế, những bài KTĐG của chúng ta có thể phục vụ cho nhiều mục đích khác chưa được liệt kê trên đây. Nói như vậy để ta nhận thấy những bài KTĐG mà ta thiết kế trong quá trình dạy học có nhiều nhiệm vụ khác nhau. Chúng ta khó có thể sử dụng một đề kiểm tra cho nhiều mục đích. Trong thực tiễn thiết kế bài KTĐG, khi một đề kiểm tra được xây dựng để phục vụ mục đích này thì tự nó đã khó có thể phù hợp với những mục đích khác.

***Một xu thế phân loại KTĐG theo mục đích sử dụng***

Trong suốt thế kỉ 20, đánh giá được xem là nguồn cung cấp các **chỉ số** về việc học tập, và nó tuân theo trình tự: người dạy thực hiện giảng dạy, kiểm tra kiến thức của người học, tiến hành đánh giá về người học, dựa trên các kết quả kiểm tra, từ đó làm cơ sở cho các hoạt động dạy học tiếp theo. Tuy nhiên, gần đây cách tiếp cận này đã vấp phải những thử thách lớn trước những yêu cầu của xã hội, khi sự thay đổi của khoa học đã cung cấp những vấn đề bản chất của hoạt động học. Đánh giá không chỉ dừng ở việc thu thập và phân tích dữ liệu về kết quả học tập mà còn thực hiện các chức năng nhiệm vụ cao hơn với mục đích cuối cùng là sự tiến bộ không ngừng của đối tượng được đánh giá. Dưới đây là một xu thế phân loại KTĐG trong dạy học theo mục đích của việc sử dụng hoạt động đánh giá (Hình 2).



***Hình 2.*** Sự đổi mới mục đích của KTĐG trong dạy học

*(theo Earl, 2003)*

### ***2.1. KTĐG kết quả học tập (Assessment OF Learning)***

*Với mục đích KTĐG giá kết quả học tập (assessment of learning)* là đánh giá nhằm công bố và kết quả là những nhận định định tính hay định lượng (điểm số) về việc người học có kết quả học tập như thế nào. Thông tin này thường góp phần để đưa ra những quyết định then chốt có ảnh hưởng đến tương lai của người học. Bản chất của hoạt động này là *KTĐG tổng kết (summative assessment*), hoạt động này được diễn ra tại thời điểm cuối hoặc gần cuối một giai đoạn học tập, và có thể được sử dụng để cung cấp thông tin cho hoạt động dạy và học tiếp theo. Tác dụng của hoạt động này được cơ sở đào tạo dựa trên những tiêu chí đã được thiết lập, để đưa ra những đánh giá thể hiện chất lượng học tập của người học và để phản hồi thông tin về thành tích học tập đến người học, phụ huynh, người sử dụng lao động và những đối tượng khác. Từ kết quả đánh giá này, chỉ ra bức tranh thực trạng về giáo dục, đảm bảo tính thông suốt trong thực hiện đạt các mục tiêu và chính sách giáo dục. Đánh giá này được tiến hành trên cơ sở của mục tiêu giáo dục, sẽ chỉ ra độ sai lệch giữa hiện trạng thực tế và mục tiêu đề ra trước đó, làm cho khoảng cách này ngày một ngắn hơn. Hay nói các khác đánh giá kết quả học tập sẽ chỉ ra việc đạt hay chưa đạt các mục tiêu dạy học ở mức độ nào; thực hiện chức năng phân loại, xếp hạng học tập và chỉ ra mức độ tiến bộ của từng người học. Mỗi cá nhân tuân theo con đường phát triển của riêng mình với một tốc độ và nhịp độ riêng. Chính vì vậy việc giáo dục và dạy học cần mang tính cá biệt. Để thực hiện tốt vai trò cá biệt hóa trong giáo dục, cần có sự đánh giá để sàng lọc và lựa chọn các cá nhân theo mục tiêu giáo dục phù hợp. Đánh giá cần phải dựa vào những mục tiêu của nhà giáo dục và các chuẩn đánh giá phải được xác định một cách khoa học, khi đó đánh giá mới thực hiện tốt chức năng sàng lọc và lựa chọn.

Tuy nhiên nếu chỉ dừng ở đánh giá kết quả học tập mới chỉ trả lời được vấn đề thay đổi hay không thay đổi trong dạy học? Mà chưa đủ để trả lời cho vấn đề quan trọng đó là *“làm thể tiếp theo để cải tiến hoạt động dạy học?”* Hay nói các khác đưa ra những quyết định cải tiến cụ thể và phù hợp vì chưa cung cấp được những lý giải, nguyên nhân của kết qủa thu nhận được.

### ***2.2. KTĐG vì học tập (Assessment FOR Learning)***

*Với mục đích KTĐG vì hoạt động học tập* (Assessment FOR Learning), KTĐGlà quá trình tìm kiếm và lý giải các thông tin để người học và người dạy sử dụng nhằm xác định người học đang ở đâu trên con đường học tập của mình và nhờ đó người dạy và người học cần phải điều chỉnh hoạt động dạy và hoạt động học như thế nào để người học đi đến đích một cách tốt nhất. Bản chất của hoạt động này là *đánh giá chẩn đoán (Diagnostic assessment)* và *đánh giá quá trình (Formative assessment)*. Đánh giá chẩn đoán là hoạt động diễn ra trước hoạt động giảng dạy, để xác định mức độ sẵn sàng để học những kiến thức và kỹ năng mới của người học, cũng như nắm được những thông tin về sự hứng thú, thiên hướng học tập của người học; Đánh giá quá trình là hoạt động diễn ra thường xuyên và liên tục ngay trong quá trình dạy và học môn học để đánh giá hoạt động học tập của người học đang diễn ra như thế nào. Tác dụng của hoạt động KTĐG vì hoạt động học tập là: (i) người dạy và người học sử dụng để xác định người học đã thu được những kiến thức và kỹ năng gì trong những kiến thức và kỹ năng đã được xác định trong mục tiêu mong đợi-chuẩn đầu ra của môn học, nhờ đó người dạy có thể lập kế hoạch cho hoạt động giảng dạy và tư vấn tới từng người học để đề ra hoạt động học tập phù hợp, hiệu quả, nhanh chóng đạt chuẩn đầu ra; (ii) người dạy sử dụng để theo dõi sự tiến bộ của người học trên lộ trình hướng tới đạt được mục tiêu mong đợi, nhờ đó người dạy có thể điều chỉnh hoạt động giảng dạy của mình và hoạt động học của người học sao cho đáp ứng nhu cầu của người học đạt chuẩn đầu ra của môn học. Xu thế đánh giá vì hoạt động học tập được thực hiện để kịp thời cung cấp những thông tin phản hồi về hoạt động dạy học giúp người dạy có thể tạo sự bình ổn trong lớp học, lên kế hoạch và tiến hành giảng dạy, phản hồi và khích lệ để tạo động lực cho người học. Mỗi cá nhân (người học, người dạy, nhà quản lý …) khi thực hiện một công việc nào đó bao giờ cũng có nhu cầu được đánh giá, chính vì vậy đánh giá sẽ mang lại sự thoả mãn nhu cầu cho cá nhân, kích thích cá nhân tiếp tục tìm sự thoả mãn trong đánh giá khi hoàn thành nhiệm vụ nào đó. Sự đánh giá có kèm theo hình thức củng cố luôn có ý nghĩa kích thích hành vi, tạo động lực cho sự phát triển tiếp theo. KTĐG trong dạy học có thể kích thích tinh thần học hỏi và vươn lên không ngừng của những đối tượng được đánh giá, từ đó tạo ra một môi trường cạnh tranh chính thức hoặc phi chính thức.

### ***2.3. KTĐG như hoạt động học tập (Assessment AS Learning)***

*Với mục đích hoạt động KTĐG được dùng như một phương tiện học tập* (Assessment AS Learning) là hoạt động thông qua ngân hàng câu hỏi bài tập môn học được xây dựng phù hợp với chuẩn đầu ra môn học mà bản chất của nó là sử dụng trực tiếp như một phương pháp để rèn luyện năng lực nhận thức và năng lực tư duy trong quá trình dạy học hoặc tự chiếm lĩnh kiến thức-kỹ năng và phẩm chất của người học. Tác dụng của hoạt động này là: người học sử dụng để cung cấp thông tin phản hồi cho những người học khác (đánh giá đồng cấp), để theo dõi sự tiến bộ của chính người học trên lộ trình đạt mục tiêu học tập (tự đánh giá), để điều chỉnh các xu hướng/cách tiếp cận/phương pháp học tập của mình, để tự nhận định hoạt động học tập của mình, và để đặt ra những mục tiêu học tập cá nhân.

## 3. Vai trò của KTĐG trong dạy học

Mặc dù với những mục đích khác nhau, nhưng các hoạt động KTĐG trong dạy học đều thực hiện bốn chức năng cơ bản là: ***Định hướng, Tạo động lực, Phân loại*** và ***Cải tiến dự báo*** ở những mức độ khác nhau***.*** Mục tiêu giáo dục có thể đúng đắn và rõ ràng ở một giai đoạn nào đó nhưng quá trình giáo dục vẫn không đạt được mục tiêu đề ra. Điều này xảy ra do nhiều nguyên nhân. Kết quả KTĐG trong dạy học từ nhiều góc độ và trong nhiều giai đoạn khác nhau có thể cung cấp những dự báo về xu thế phát triển của giáo dục. Và cũng nhờ có đánh giá mới phát hiện được những vấn đề tồn tại trong giáo dục, từ đó lựa chọn và triển khai các biện pháp thích hợp để bù đắp những thiếu hụt hoặc loại bá những sai sót không đáng có. Đó chính là chức năng cải tiến và dự báo của đánh giá. Ví dụ, nhờ có phân tích và nghiên cứu từng khâu, từng bước trong quản lý giáo dục và KTĐG tính chính xác, độ thích hợp của các hoạt động giáo dục, chúng ta mới có thể phán đoán hoặc dự báo các vấn đề hoặc các khâu còn yếu kém trong công tác dạy và học. Đây sẽ là căn cứ đáng tin cậy để tiến tới việc xác lập mục tiêu và thực hiện các hoạt động nhằm cải tiến giáo dục tới những chất lượng cao hơn.

Ngay trong quá trình lập kế hoạch và triển khai từng đơn vị bài giảng, người dạy cũng cần liên tục thu thập thông tin về người học và hoạt động học tập để tự mình điều chỉnh quá trình dạy học nhằm mang lại hiệu quả cao nhất. Quá trình thu thập thông tin đó được thực hiện chủ yếu thông qua việc sử dụng các hình thức và công cụ đánh giá. Hoạt động đánh giá càng phù hợp, người dạy càng thu được thông tin tin cậy và có giá trị. Bảng dưới đây trình bày một số câu hỏi mà người dạy có thể cần đặt ra và cần có thông tin để trả lời trước, trong, và sau mỗi bài giảng, cùng với một số gợi ý về cách thức thu thập thông tin đánh giá phù hợp để người dạy có thể sử dụng(Nitko J. A. & Susan M. B., 2007).

|  |  |
| --- | --- |
| TRƯỚC KHI DẠY HỌC |  |
| Câu hỏi giáo viên cần trả lời | **Phương pháp đánh giá giáo viên có thể sử dụng để thu thập thông tin (gợi ý)** |
| 1. Nội dung tôi cần giảng dạy trong bài tới là gì? | - Nghiên cứu sách giáo khoa, phân phối chương trình, kế hoạch năm học... |
| 2. Những đặc điểm, năng lực nào của học sinh tôi cần chú ý khi lập kế hoạch dạy học? | - Quan sát học sinh trong các tiết học trước đó;  - Thảo luận với giáo viên đã từng dạy nhóm học sinh này.  - Nghiên cứu kết quả học tập gần nhất của học sinh.  - Hiểu biết của bản thân về học sinh thông qua nghiên cứu hồ sơ cá nhân các học sinh. |
| 3. Tôi cần sử dụng những học liệu nào để phù hợp với nhóm học sinh này? | - Quan sát quá trình học tập, tham gia thảo luận của học sinh trước đó để nắm bắt các thông tin về hứng thú, sự quan tâm, thái độ và trải nghiệm của học sinh với chủ đề sắp dạy.  - Sử dụng bài trắc nghiệm nhanh.  - Nghiên cứu kết quả đánh giá gần nhất của học sinh. |
| 4. Tôi dự định sẽ triển khai các nội dung dạy học thành các hoạt động dạy học nào? | - Rà soát lại hiệu quả của các hoạt động dạy học mà giáo viên đã từng triển khai với nhóm học sinh này, về các phương diện: tạo hứng thú học tập và tham gia của học sinh, giúp học sinh đạt mục tiêu học tập cao nhất. |
| 5. Mục tiêu cần đạt được sau bài học là gì? | - Rà soát mục tiêu dạy học.  - Rà soát hệ thống câu hỏi, bài tập, bài kiểm tra dự kiến sử dụng. |
| 6. Những hoạt động dạy học nào sẽ phù hợp với nhóm học sinh này trong bài học tới? | - Quan sát học sinh trong các buổi học trước đó để có thông tin về nhu cầu, đặc điểm hành vi, ứng xử đặc biệt của từng học sinh.  - Đánh giá lại hiệu quả của các hình thức tổ chức lớp học mà giáo viên đã từng sử dụng khi dạy học cùng nội dung này. |
| TRONG KHI DẠY HỌC | |
| Câu hỏi giáo viên cần trả lời | **Phương pháp đánh giá giáo viên có thể sử dụng để thu thập thông tin (gợi ý)** |
| 1. Bài giảng diễn ra có tốt đẹp không? Học sinh có theo kịp không? | - Quan sát biểu hiện của học sinh trong quá trình triển khai các hoạt động dạy học.  - Quan sát tương tác của học sinh trong quá trình dạy học.  - Đặt câu hỏi và học sinh trả lời ngay trong quá trình dạy học. |
| 2. Tôi có thể làm gì để nâng cao chất lượng bài giảng/ hoạt động dạy học? | - Giáo viên dự đoán những kiểu lỗi sai hoặc cách hiểu sai của học sinh.  - Giáo viên quan sát để xác định trong lớp có trường hợp học sinh không chú ý vào bài giảng hoặc có biểu hiện/ hành động không phù hợp không. |
| 3. Tôi cần phản hồi cho từng học sinh những thông tin gì về quá trình học tập của chúng? | - Giáo viên quan sát và theo dõi các câu hỏi/ thắc mắc của học sinh (để đưa ra đánh giá về mức độ đạt mục tiêu bài học của học sinh);  - Bài tập về nhà và các bài trắc nghiệm nhanh;  - Nói chuyện/ phỏng vấn trực tiếp học sinh. |
| 4. Học sinh của tôi đã sẵn sàng để tham gia vào hoạt động tiếp theo chưa? | - Giao bài tập/nhiệm vụ và quan sát, kiểm tra mức độ hoàn thành bài tập/nhiệm vụ.  - Nêu câu hỏi kiểm tra mức độ hiểu bài của học sinh.  - Giao bài về nhà, bài trắc nghiệm nhanh, bài kiểm tra và phân tích kết quả làm bài của học sinh. |
| SAU KHI DẠY HỌC | |
| Câu hỏi giáo viên cần trả lời | **Phương pháp đánh giá giáo viên có thể sử dụng để thu thập thông tin (gợi ý)** |
| 1. Mức độ đạt được các mục tiêu dạy học (ngắn hạn và dài hạn) của học sinh? | - Bài kiểm tra trên lớp.  - Giao bài tập lớn/ bài tập thực hiện dự án và đánh giá mức độ hoàn thành.  - Quan sát quá trình học tập của học sinh.  - Kiểm tra vấn đáp.  - Sử dụng các bài thi chuẩn hóa (nếu có). |
| 2. Tôi cần thông báo cho học sinh và phụ huynh những điểm mạnh, điểm yếu nào của chúng? | - Phân tích kết quả quan sát sự tham gia của học sinh trong quá trình dạy học.  - Phân tích đánh giá kết quả bài tập về nhà, bài kiểm tra do giáo viên xây dựng, bài thi chuẩn hóa (nếu có).  - Phân tích hoàn cảnh gia đình của mỗi học sinh. |
| 3. Tôi cần cho mỗi học sinh mức điểm nào cho phù hợp sau bài học này? | Kết hợp các kết quả đánh giá quá trình tham gia bài học của học sinh, bài tập về nhà, bài trắc nghiệm nhanh, bài kiểm tra, dự án… |
| 4. Tôi đã thực hiện bài giảng hiệu quả như thế nào? | - Giáo viên tự rà soát và đánh giá về việc thực hiện các mục tiêu dạy học quan trọng;  - Phân tích quá trình dạy học để trả lời câu hỏi học sinh đã hứng thú với các hoạt động dạy học, học liệu giáo viên cung cấp như thế nào. |

Các câu hỏi mà người dạy đặt ra trước, trong và sau khi dạy học có thể nhiều hơn và khác với những câu hỏi đã đề cập trên đây, và khác nhau giữa các lớp học. Người dạy cần lựa chọn công cụ thu thập thông tin phù hợp để mang lại thông tin chính xác, tin cậy, phục vụ hiệu quả quá trình dạy học của mình.

Như vậy, đánh giá trong dạy học và giáo dục giữ một vị trí quan trọng, thiết yếu. Nó diễn ra song hành và nằm trong mọi hoạt động dạy học, giáo dục. Mỗi người giáo viên cần nhận thức rõ vị trí, tầm quan trọng của KTĐG và tự trang bị cho mình những kiến thức và kỹ năng cần thiết về đo lường và đánh giá nhằm đảm bảo phát huy được những tác động tích cực mà KTĐG mang lại đối với quá trình dạy học và giáo dục của giáo viên cũng như quá trình học tập của học sinh.

## **4. Nguyên tắc trong thực hành KTĐG trong dạy học**

Kết quả đánh giá phải cung cấp được những thông tin hữu ích, chính xác cho những bên liên quan để họ có thể đưa ra các quyết định đúng đắn (Robert Ladd Thorndike, Elizabeth P. Hagen, 1977)... Để đảm bảo được vai trò này, quá trình đánh giá cũng cần phải tuân thủ các nguyên tắc chung đó là (Banta, T. W., Jones, E. A., & Black, K. E., 2009):

*Nguyên tắc 1. Đảm bảo tính giá trị.* Việc đánh giá năng lực bắt đầu với những giá trị giáo dục. Đánh giá không phải là sự kết thúc trong chính nó mà là một phương tiện để cải tiến giáo dục. Có nghĩa là cần xác định các giá trị mang lại cho các bên liên quan sau khi thực hiện quá trình đánh giá, ví dụ như cung cấp những thông tin phản hồi để giúp mỗi cá nhân tự cải thiện một năng lực nào đó.

*Nguyên tắc* 2. *Đảm bảo tính toàn diện và linh hoạt.* Việc đánh giá năng lực hiệu quả nhất khi phản ánh được sự hiểu biết đa chiều, tích hợp, về bản chất của các hành vi được bộc lộ theo thời gian. Năng lực là một tổ hợp, đòi hỏi không chỉ sự hiểu biết mà là những gì có thể làm với những gì họ biết; nó bao gồm không chỉ có kiến ​​thức, khả năng mà còn là giá trị, thái độ và thói quen hành vi ảnh hưởng đến mọi hoạt động. Do vậy, Đánh giá cần phản ánh những hiểu biết bằng cách sử dụng đa dạng các phương pháp nhằm mục đích mô tả một bức tranh hoàn chỉnh hơn và chính xác năng lực của người được đánh giá.

*Nguyên tắc 3*. *Đảm bảo tính công bằng và tin cậy*: người đánh giá và người được đánh giá đều hiểu chuẩn, tiêu chí, hành vi đánh giá như nhau; công cụ đánh giá không có sự thiên vị cho giới, dân tộc, vùng miền, đối tượng,... cách phân tích, xử lý kết quả chuẩn hóa để không bị ảnh hưởng bởi các mối quan hệ cá nhân. Kết quả đánh giá ổn định, chính xác, không bị phụ thuộc vào người đánh giá, những nhiệm vụ ở các lĩnh vực khác nhau. Kết quả đánh giá phải thống nhất khi được lặp đi lặp lại nhiều lần.

*Nguyên tắc 4*. *Đánh giá cần quan tâm đến cả kết quả và những trải nghiệm của người học để có được kết quả đó.* Không thể phủ nhận tầm quan trọng của thông tin về kết quả học tập. Tuy nhiên, để cải thiện kết quả, chúng ta cần phải biết về những trải nghiệm của đối tượng đang được đánh giá để từ đó có thể xác định hiệu quả của hoạt động, lý giải được kết quả mà người học đạt được. Đánh giá có thể giúp chỉ ra những điều kiện để cá nhân đạt kết quả tốt hơn; phát huy khả năng tự cải thiện của học sinh trong hoạt động đó.

*Nguyên tắc 5*. *Đánh giá trong bối cảnh thực tiễn và vì sự phát triển của người được đánh giá.* Đánh giá tốt nhất khi hoạt động đó đang diễn ra, không đợi đến khi nó kết thúc. Đánh giá là một quá trình mà độ tin cậy thể hiện qua sự tích lũy các thông tin minh chứng. Kết quả đánh giá sẽ có giá trị hơn khi các hoạt động mà chúng ta đánh giá được liên kết lại theo trình tự thời gian.

# Một số phương pháp và kỹ thuật kiểm tra đánh giá trên lớp học

**1. Các công cụ kiểm tra đánh giá**

# **Các nghiên cứu cho thấy có rất nhiều loại công cụ đã và đang được sử dụng để đánh giá chất lượng học sinh. Tùy thuộc vào mục đích/mục tiêu, đối tượng và đặc trưng của của các hoạt động giáo dục/dạy học mà giáo viên/học sinh có thể lựa chọn những loại công cụ đánh giá khác nhau cho phù hợp. Dưới đây là các công cụ đánh giá thường được đề cập nhiều nhất trong các tài liệu viết về đánh giá giáo dục (Leen Pil, 2012):**

# **Ghi chép ngắn –** Một hình thức đánh giá thường xuyên thông qua việc quan sát người học trong lớp học. Những ghi chép không chính thức này cung cấp cho giáo viên thông tin về mức độ người học xử lý thông tin, phối hợp với người học cũng như những quan sát tổng hợp về cách học, thái độ và hành vi học tập.

**Tôn vinh học tập** – Một sự kiện mà ở đó người học có cơ hội chia sẻ kiến thức, hiểu biết của các em về một số lĩnh vực môn học với bạn học, với giáo viên và phụ huynh.

# **Cùng đánh giá –** Sự kết hợp giữa tự đánh giá và đánh giá của người khác (giáo viên, bạn học…). Đây là sự đối thoại giữa người học và giáo viên nhưng sự đánh giá cuối cùng lại là của giáo viên.

# **Thẻ kiểm tra –** Một hoạt động tương đối dễ kéo dài trong 5 phút nhằm kiểm tra kiến thức của người học trước, trong và sau một bài học hoặc một đơn vị học trình. Người học trả lời 3 câu hỏi do giáo viên đưa ra. Giáo viên có thể đọc nhanh câu trả lời và lập kế hoạch cho việc giảng dạy cần thiết.

**Bản đồ tư duy –** Công cụ tổ chức theo hướng đồ họa, giúp học sinh động não và thể hiện các ý tưởng và khái niệm.

**Tập san** – Có thể được sử dụng để đánh giá quy trình học tập và phát triển của người học. Chúng có thể ở dạng mở hoặc giáo viên có thể cung cấp các câu hỏi hướng dẫn, thu hoạch để người học trả lời, điều này thường cung cấp những thông tin về mức độ người học tổng hợp việc học tập của các em.

**Trình bày miệng –** Người học được phép chia sẻ kiến thức qua trao đổi thảo luận. Một số người học có thể chọn cách trình bày miệng bằng việc sử dụng truyền thông đa phương tiện.

**Đánh giá đồng đẳng –** việc đánh giá trong đó một người học, một nhóm người học hoặc cả lớp cung cấp thông tin phản hồi bằng cách viết ra hoặc nói lại cho một người học khác. Học sinh có thể sử dụng các bảng kiểm, phiếu hướng dẫn đánh giá theo tiêu chí hoặc trả lời bằng văn bản đối với sản phẩm của một bạn khác.

**Hồ sơ học tập** – Một tập hợp đại diện sản phẩm học tập của một người học, thường bao gồm những sản phẩm tốt nhất cho tới nay và một số sản phẩm đang được hoàn thành để thể hiện quá trình nỗ lực học tập của người học.

**Học tập theo dự án –** Là chiến lược giảng dạy trong đó thử thách người học khám phá các câu trả lời cho câu hỏi của mình thông qua việc khám phá thực tế. Đây là những cơ hội học tập sâu nhằm thúc đẩy người học và tích hợp nhiều mục tiêu chương trình giáo dục.

**Hồ sơ đọc –** Yêu cầu người học lưu trữ một hồ sơ tất cả tài liệu đọc độc lập của các em ở trường và ở nhà. Hồ sơ này cần chứa đựng các tác phẩm đã hoàn thành và những tác phẩm mới bắt đầu nhưng chưa hoàn thành. Ngoài tên của cuốn sách (bài báo,…) và tác giả, hồ sơ cần chứa đựng những nhận xét, bình luận, mang tính phản hồi cá nhân đối với các tác phẩm mà các em đã đọc. Việc thảo luận định kỳ nội dung hồ sơ này sẽ giúp giáo viên biết được mức độ phát triển của người học với tư cách là người đọc độc lập và gợi ý các cách thức để giáo viên có thể khích lệ bổ sung. Hồ sơ đọc có thể đưa vào hồ sơ học tập của người học.

**Kể lại chuyện –** Sau khi người học đọc một câu chuyện hoặc nghe ai đó đọc, yêu cầu các em kể lại câu chuyện giống như các em đang kể lại cho một người bạn chưa từng nghe về nó. Cần cho người học biết trước rằng các em sẽ được yêu cầu thực hiện điều này. Để phân tích việc kể lại chuyện theo cách định lượng, sử dụng một danh sách các nội dung quan trọng trong câu chuyện (bối cảnh, cốt truyện, giải pháp…) và gắn một điểm số cho từng nội dung.

# **Phiếu hướng dẫn đánh giá theo tiêu chí** – Một tập hợp các mong đợi của giáo viên để đánh giá mức độ hiểu biết của người học và tạo điều kiện cho người học biết được những mong đợi và những việc các em cần thực hiện để học tập đạt kết quả cao.

# **Tự đánh giá –** Là điều cơ bản đối với tất cả các lĩnh vực học tập, bởi vì người học thực hiện các quyết định đối với việc học của bản thân các em. Nó khuyến khích việc học ở cấp độ sâu, đồng thời khích lệ người học trở nên độc lập và có thể nâng cao hứng thú động lực học tập của mình.

# **Đánh giá xác thực/đánh giá thực tiễn** - Là tập hợp những thách thức thực tế và thường dựa trên cơ sở năng lực thực hiện: Người học cũng được yêu cầu áp dụng/chứng minh kiến thức, kỹ năng, hoặc năng lực theo bất kỳ cách nào mà các em thấy phù hợp.

# Tóm lại giáo viên biết cách lựa chọn hay tự xây dựng được bộ công cụ đánh giá phù hợp sẽ góp phần nâng cao giá trị khoa học của kết quả đánh giá.

**2. Các phương pháp kiểm tra đánh giá**

Có rất nhiều phương pháp cụ thể dùng để thực hiện các kĩ thuật nêu trên. Các kết quả nghiên cứu lại cho thấy giáo viên thường sử dụng nhiều nhất ba nhóm phương pháp chủ yếu sau để thu thập thông tin trong KTĐG trên lớp: *phương pháp kiểm tra viết, phương pháp quan sát và phương pháp vấn đáp*. Giáo viên rất tin cậy vào các phương pháp này nhằm giúp họ có được thông tin KTĐG cần thiết để ra quyết định đúng đắn cho lớp học.

***2.1. Nhóm phương pháp kiểm tra viết***

Kiểm tra viết đề cập đến phương pháp KTĐG mà trong đó học sinh viết câu trả lời cho các câu hỏi hoặc vấn đề vào giấy. Đây chính là nhóm phương pháp KTĐG kiểu truyền thống. Khi học sinh làm một bài kiểm tra trắc nghiệm đa lựa chọn, hoàn thành một bài tập về nhà dạng viết luận, viết một bản báo cáo, vẽ một bức tranh, viết một bài luận, hoặc điền vào một bảng ma trận ghi nhớ, bảng ma trận đặc trưng..., tức là các em đang cung cấp các chứng cứ bằng giấy mực cho giáo viên. Một trong các kỹ thuật đánh giá thường xuyên bằng phương pháp viết phổ biến nhất là cho HS làm bài kiểm tra viết với hai hình thức phổ biến: trắc nghiệm đa chọn lựa và bài luận

Các câu hỏi trắc nghiệm đa lựa chọn, câu hỏi kiểm tra đúng-sai và câu hỏi kiểm tra ghép đôi được gọi là câu hỏi chọn lựa (câu hỏi đóng), bởi vì như tên của nó đã ngụ ý, học sinh phải trả lời cho mỗi câu hỏi bằng cách chọn một câu trả lời từ các tùy chọn cho sẵn. Câu hỏi dạng mở (supply item) đòi hỏi học sinh phải tự trả lời. Độ dài của câu trả lời có thể thay đổi đáng kể. Ví dụ yêu cầu viết bài luận bắt buộc học sinh phải trả lời dài và chi tiết, còn với bài “điền vào chỗ trống” hay một câu trả lời ngắn chỉ yêu cầu học sinh trả lời bằng một từ hay một cụm từ mà thôi. Câu hỏi dạng cung cấp thông tin đa chiều, thông tin tổng hợp, phức tạp, như là báo cáo sách, điểm tin báo chí, bộ sưu tập bài làm, thí nghiệm khoa học, và báo cáo đề tài trong lớp, thường được qui thành đánh giá kỹ năng thực hành. Chú ý các câu hỏi đóng thuộc loại lựa chọn cho phép người ra đề được quyền kiểm soát tuyệt đối vì người ra đề định ra cả câu hỏi lẫn các tùy chọn để trả lời. Câu hỏi thuộc loại mở cho phép người ra đề chỉ kiểm soát được phần câu hỏi mà thôi vì trách nhiệm trả lời thuộc về học sinh.

Dưới đây cung cấp thông tin cụ thể đối với 2 dạng bài kiểm tra kiến thức, kỹ năng quen thuộc được sử dụng trong nhà trường

***2.1.1. Câu hỏi dạng tự luận***

Tự luận là dạng kiểm tra quen thuộc, được sử dụng phổ biến trong nhà trường. Nó cho phép học sinh trả lời bằng cách tự lựa chọn, tổng hợp và trình bày những tri thức phù hợp nhất, với một giới hạn tương đối rộng về nội dung. Do vậy, dạng đánh giá này có thể đánh giá được khả năng phân tích, tổng hợp và sự sáng tạo trong trình bày một bài luận của học sinh.

Bài kiểm tra dạng tự luận thường có ít câu hỏi và câu hỏi ngắn nhưng yêu cầu học sinh phải trả lời dài và học sinh có tương đối nhiều thời gian để trả lời một câu hỏi.

Trong dạng kiểm tra tự luận lại phân chia ra làm hai loại: Bài luận dài (tiểu luận) và Bài luận ngắn/hạn chế (loại cung cấp thông tin).

Dạng tự luận dài bao gồm các loại câu hỏi có phạm vi trả lời mở rộng, khái quát. Học sinh tự do biểu đạt tư tưởng và kiến thức. Loại câu này có thể phát huy khả năng phân tích, tổng hợp, óc sáng tạo... nhưng khó chấm điểm và độ tin cậy không cao.

Dạng tự luận hạn chế cung cấp thông tin giới hạn câu trả lời trong phạm vi nhỏ hơn, người trả lời có thể ước lượng được độ dài của câu ưả lời, Với loại bài kiểm tra này việc chấm điểm dễ dàng hơn và độ tin cậy cao hơn.

+) Ưu điểm

- Dạng câu hỏi/bài kiểm tra này có khả năng đo lường kết quả học tập của học sinh ở mức độ *phân tích, tổng hợp và đánh giá*. Nó tạo điều kiện cho học sinh bộc lộ khả năng suy luận, phê phán, trình bày những ý kiến dựa ưên những trải nghiệm của cá nhân.

- Để kiểm tra viết dạng tự luận thường dễ chuẩn bị, tốn ít thời gian và công sức.

+) Nhược điểm

- Bài tự luận thường có số câu hỏi ít nên khó đại diện đầy đủ cho nội dung cần đánh giá

- Việc chấm điểm thường khó khăn và tốn nhiều thời gian.

- Các tiêu chí đánh giá thường không thống nhất do vậy điểm số bị ảnh hưởng nhiều từ yếu tố chủ quan của người chấm.

+) Yêu cầu kĩ thuật

- Nghiên cứu mục đích và nội dung vấn đề cần kiểm tra. Xác định được trọng tâm của vấn đề cần kiểm tra và tìm ra một sổ câu hỏi xác đáng bao quát được nội dung vấn đề.

- Ra đề chính xác, dễ hiểu, sát với trình độ các em, phù hợp với thời gian làm bài, phát huy trí tuệ ở các em.

- Tổ chức cho học sinh làm bài thực sự nghiêm túc, tránh mọi tiêu cực trong khi làm bài, Thu bài đứng giờ

- Tạo điều kiện cho học sinh làm bài đầy đủ, không gây phân tán chú ý.

- Giao bài cho hai người chấm độc lập và nhóm trưởng làm trọng tài quyết định điểm sổ cuối cùng nếu có sự chênh lệch thái quá. Chấm bài cẩn thận, có nhận xét về nội dung, hình thức trình bày và thái độ khi lảm bài...

***2.1.2. Câu hỏi dạng trắc nghiệm khách quan***

Loại trắc nghiệm khách quan (trắc nghiệm nhiều lựa chọn, đúng-sai, điền khuyết, ghép đôi...) được cấu trúc chặt chẽ và chỉ giới hạn cách trả lời của học sinh ở việc cung cấp một dòng hoặc vài từ, vài con số, kí hiệu, hay lựa chọn cách ưả lời đúng trong nhiều cách trả lời.

Trắc nghiệm mang tên khách quan vì cách cho điểm mang tính khách quan, không phụ thuộc vào người chấm. Tuy nhiên độ khách quan cũng chỉ mang tính tương đối. Bởi vì câu hỏi và các lựa chọn trong trắc nghiệm khách quan vẫn do giáo viên thiết kế ra. Nếu người giáo viên thiết kế trắc nghiệm không tốt cũng sẽ dẫn tới đo lường sai lệch trình độ của học sinh. Ví dụ có những câu hỏi quá mơ hồ khiến học sinh không hiểu. Hoặc có câu có hơn một phương án đúng, hoặc có câu không có phương án trả lời nào nêu ra là thực sự đúng.

Bài trắc nghiệm khách quan thường bao gồm nhiều câu hỏi. Mỗi câu hỏi cung cấp một thông tin cụ thể và học sinh được yêu cầu trả lời rất ngắn bằng một hay một vài từ hoặc lựa chọn đáp án đúng. Vì lượng câu hỏi nhiều mà thời gian trả lời lại ngắn nên bài trắc nghiệm khách quan thường bao hàm được rất nhiều nội đung cần đánh giá.

Việc sử dụng loại trắc nghiệm nào phụ thuộc vào mục đích đánh giá, loại kiến thức cần đo lường và phụ thuộc và những điểm mạnh, điểm yếu của từng loại trắc nghiệm.

Trong tương lai, trắc nghiệm khách quan có thể được sử dụng rộng rãi hơn trong việc kiểm tra, đánh giá trình độ của học sinh vì chống được lối học tủ, học lệch và khách quan hơn trong khâu chấm bài. Tuy nhiên hình thức này đòi hỏi người giáo viên phải được trang bị kiến thức đầy đủ về kĩ năng xây dựng đề thi trắc nghiệm và biết cách phân tích đề thi trắc nghiệm để biết được độ giá trị và độ tin cậy của trác nghiệm mà mình làm ra.

**+) Ưu điểm**

- Bài trắc nghiệm khách quan bao quát được phạm vi kiến thức rộng nên đại diện được cho nội dung cần đánh giá

- Việc chấm điểm dễ dàng, nhanh chóng, có thể chấm bằng máy và bảo đảm tỉnh khách quan trong khâu chấm bài.

- Kết quả trắc nghiệm có thể dễ dàng phân tích độ tin cậy và độ giá trị bằng các phần mềm có sử dụng các mô hình phương pháp toán học

**+) Hạn chế**

- Việc xây dựng câu hỏi trắc nghiệm khá phức tạp, tốn thời gian; đòi hỏi người xây dựng trắc nghiệm phải được huấn luyện đầy đủ.

- Trắc nghỉệm khách quan khó đo lường khả năng diễn đạt, sắp xếp, trình bày và đưa ra ý tưởng mới.

- Sử dụng trắc nghiệm khách quan cần tuân theo một số yêu cầu sau:

- Câu trắc nghiệm cần có độ tin cậy và độ giá trị đáp ứng yêu cầu đo đúng mục tiêu cần đo và kết quả ổn định không phụ thuộc vào người chấm hay thời gian địa điểm thi.

- Quá trình tiến hành trắc nghiệm cần phải được chuẩn bị chu đáo. Cần có những biện pháp chống gian lận khi làm bài, có thể bằng phương án đảo ngẫu nhiên các câu hỏi/phương án để những người ngồi cạnh nhau không có trình tự câu hỏi giống nhau.

Có nhiều loại câu trắc nghiệm khách quan, mỗi loại có ưu nhược điểm riêng:

#### +) Câu nhiều lựa chọn

Đây là loại hình được sử dụng nhiều nhất trong kiểm tra, đánh giá. Loại này thường có hình thức của một câu phát biểu không đầy đủ hay một câu hỏi dẫn, được nối tiếp bằng một số câu trả lời mà học sinh cần phải lựa chọn một phương án đúng hoặc đúng nhất (trong nhiều phương án hợp lí).

Những câu trả lời sai được gọi là phương án nhiễu. Câu dẫn có thể dưới dạng sơ đồ, đồ thị, không nhất thiết phải diễn tả bẳng lời. Loại câu nhiều lựa chọn cần được xây dựng một cách thận trọng để tránh sự tối nghĩa. Câu hỏi nhiều lựa chọn có khả nâng đo được những mức độ cao về nhận thức như việc áp dụng các nguyên lí, dự đoán, đánh giá, ngoại suy, xác định những sai lầm về mặt lôgic.

#### +) Câu điền vào chỗ trống

Loại câu này đòi hỏi học sinh cung cấp câu trả lời là một hay một ít từ cho một câu hỏi trực tiếp hay một câu nhận định chưa đầy đủ. Ưu điểm của loại câu này là học sinh khó có thể đoán mò vì học sinh phải nhớ lại hoặc nghĩ ra câu trả lời. Tuy nhiên loại câu hỏi này khó xây dựng cho rõ ràng. Có thể sẽ có nhiều câu trả lời có giá trị như nhau để điền vào một chỗ trổng. Điều đó gây khó khăn cho khâu chấm điểm.

#### +) Câu ghép đôi

Loại câu này thường có hai dãy thông tin gọi là các câu dẫn và các câu đáp án. Chúng cần được ghép lại với nhau theo kiểu tương ứng một - một. Hai dãy thông tin này không nên có số câu bằng nhau để cho cặp ghép cuối cùng không chỉ đơn giản là kết quả của sự loại trừ liên tiếp.

Loại câu này dễ viết và dễ dùng. Tuy nhiên nếu soạn những câu đo mức độ kiến thức cao đòi hỏi phải mất nhiều công phu. Nếu có nhiều thông tin trong mỗi cột thì người làm test sẽ phải mất nhiều thời gian đọc và lựa chọn tìm câu ghép đôi.

+) *Câu hỏi đúng sai*

Câu hỏi đúng - sai còn được gọi là câu hỏi hai vế được dùng để đánh giá khả năng xác định tính chính xác của một vấn đề. Loại câu hỏi này thường được sử dụng để kiểm tra khả năng của học sinh trong các tình huống trả lời "bắt buộc": đúng-sai; có - không; chính xác - không chính xác v.v.. và chỉ có một đáp án duy nhất. Những câu hỏi được thiết kế tốt có thể đánh giá được mức độ kiến thức, khả năng hiểu và vận dụng kiến thức. Tính ứng dụng và hiệu quả của việc áp dụng câu hỏi thi loại này ở các cấp học cao vẫn còn là vấn đề gây tranh cãi.

Đây là dạng câu hỏi dễ thiết kế, chấm điểm nhanh….Tuy nhiên học sinh dễ “đoán mò” với câu hỏi dạng này; hiệu quả đánh giá khả năng suy luận của học sinh của dạng câu hỏi này là thấp nhất.

Ngoài việc sử dụng một bài kiểm tra với chỉ 1 dạng tự luận, hoặc trắc nghiệm khách quan, giáo viên còn có thể kết hợp cả 2 dạng bài trên trong 1 bài kiểm tra. Hình thức này nâng cao năng lực tích cực, chủ động trong học tập và giải quyết các tình huống trong học tập của người học, tăng tính khách quan, cung cấp được những thông tin tin cậy, phù hợp với những đổi mới toàn diện của chương trình giáo dục mới.

***2.2. Nhóm phương pháp quan sát***

Quan sát là nhóm phương pháp chủ yếu thứ hai giáo viên thường sử dụng để thu thập dữ liệu KTĐG. Như tên gọi của nó đã gợi lên, quan sát đề cập đến việc theo dõi hoặc lắng nghe học sinh thực hiện các hoạt động (quan sát quá trình) hoặc nhận xét một sản phẩm do học sinh làm ra (quan sát sản phẩm). *Quan sát quá trình* đòi hỏi trong thời gian quan sát, GV phải chú ý đến những hành vi của HS như: phát âm sai từ trong môn tập đọc, sự tương tác (tranh luận, chia sẻ các suy nghĩ, biểu lộ cảm xúc...) giữa các em với nhau trong nhóm, nói chuyện riêng trong lớp, bắt nạt các HS khác, mất tập trung, có vẻ mặt căng thẳng, lo lắng, lúng túng,.. hay hào hứng, giơ tay phát biểu trong giờ học, ngồi im thụ động hoặc không ngồi yên được quá ba phút... Đối với *Quan sát sản phẩm*: HS phải tạo ra sản phẩm cụ thể, là bằng chứng của sự vận dụng các kiến thức đã học. Những sản phẩm rất đa dạng: bài luận ngắn, bài tập nhóm, báo cáo ghi chép/bài tập môn khoa học, báo cáo khoa học, báo cáo thực hành, biểu đồ, biểu bảng theo chủ đề, vẽ một bức tranh tĩnh vật, tạo ra được một dụng cụ thực hành/ thí nghiệm… HS phải tự trình bày sản phẩm của mình, còn GV đánh giá sự tiến bộ hoặc xem xét quá trình làm ra sản phẩm đó. GV sẽ quan sát và cho ý kiến đánh giá về sản phẩm, giúp các em hoàn thiện sản phẩm.

Trong thời gian quan sát, giáo viên phải quan tâm đến những hành vi của học sinh như phát âm sai từ trong môn tập đọc, quan hệ tương tác giữa các em với nhau trong nhóm, nói chuyện riêng trong lớp, bắt nạt các học sinh khác, mất tập trung, mặt có vẻ lúng túng, kiên nhẫn chờ đến lượt mình, giơ tay phát biểu trong giờ học, ăn mặc xoàng xĩnh, và không ngồi yên được quá ba phút. Khi học sinh nộp báo cáo đề tài môn khoa học, vẽ một bức tranh tĩnh vật, tạo ra được một dụng cụ làm thí nghiệm, hoặc hoàn thành kế hoạch trong lớp, giáo viên sẽ quan sát và cho ý kiến về các sản phẩm các em làm ra.

Một số quan sát được tiến hành chính thức và định trước, như trong trường hợp giáo viên đánh giá học sinh khi các em đọc bài trong nhóm tập đọc hoặc trình bày bài báo cáo trước lớp. Trong những tình huống như thế, giáo viên có thể quan sát một tập hợp các hành vi ứng xử của học sinh. Ví dụ, khi học sinh đọc bài trước lớp, giáo viên có thể theo dõi và lắng nghe xem học sinh phát âm từ vựng có rõ ràng không, có lên xuống giọng để nhấn mạnh các điểm quan trọng không, có thường xuyên ngước lên nhìn trong khi đọc hay không, có thể hiện sự tự tin, hiểu sâu bài hay không... Bởi vì những quan sát như thế đã được định sẵn nên giáo viên có thời gian để chuẩn bị cho học sinh và xác định trước từng hành vi cụ thể sẽ được quan sát.

Các quan sát khác của giáo viên lại không được định sẵn và không chính thức, như khi giáo viên thấy hai học sinh nói chuyện thay vì thảo luận bài học, nhận thấy một em học sinh có biểu hiện bị tổn thương khi bị bạn cùng lớp trêu chọc về quần áo của mình, hoặc nhìn thấy một học sinh bồn chồn, ngồi không yên và luôn nhìn ra cửa sổ trong suốt giờ khoa học... Những quan sát tự phát như thế, dựa trên những bắt gặp bất chợt khi “quan sát trẻ em”, phản ánh những chuyện xảy ra thoáng qua không định sẵn mà giáo viên ghi nhận được và phải suy nghĩ diễn giải. Các quan sát chính thức và không chính thức của giáo viên đều là những kỹ thuật thu thập thông tin quan trọng trong lớp học.

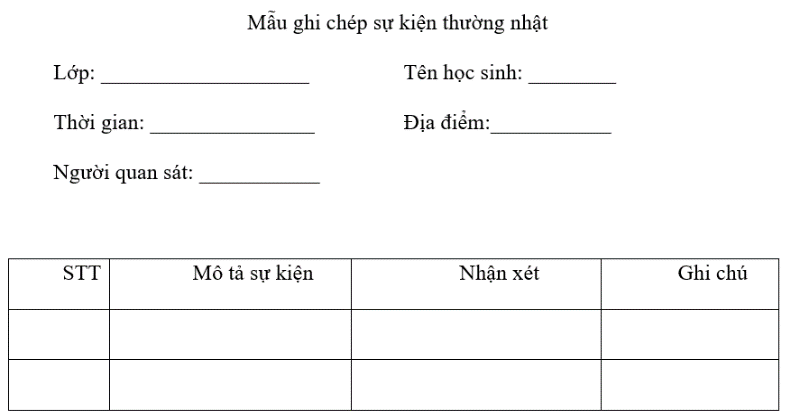
Thông thường trong quan sát, giáo viên có thể sử dụng 3 loại công cụ để thu thập thông tin. Đó là*: Ghi chép các sự kiện thường nhật, thang đo và bảng kiểm tra (bảng kiểm)*.

***2.2.1. Ghi chép các sự kiện thường nhật***

Hàng ngày giáo viên làm việc với học sinh, quan sát học sinh và ghi nhận được rất nhiều thông tin về hoạt động học tập của học sinh. Ví dụ học sinh A luôn thiếu tập trung chú ý và hay nhìn ra cửa sổ. Học sinh B luôn làm xong nhiệm vụ của mình sớm và giúp đỡ các bạn khác trong giờ thực hành… Những sự kiện lặt vặt hàng ngày như vậy có ý nghĩa quan trọng trong đánh giá. Nó giúp cho giáo viên dự đoán khả năng và cách ứng xử của học sinh trong những tình huống khác nhau hoặc giải thích cho kết quả thu được từ những bài kiểm tra viết của học sinh.

Tuy nhiên những ấn tượng mà giáo viên có được thông qua quan sát thường mang màu sắc chủ quan, vì vậy cần phải có một cách ghi chép khoa học, có hệ thống trong khi quan sát. Cách tốt nhất là sử dụng sổ ghi chép những sự kiện thường nhật.

Ghi chép những sự kiện thường nhật là việc mô tả lại những sự kiện hay những tình tiết đáng chú ý mà giáo viên nhận thấy trong quá trình tiếp xúc với học sinh. Những sự kiện cần được ghi chép lại ngay sau khi nó xảy ra. Mỗi học sinh cần được dành cho 1 vài tờ trong trong sổ ghi chép. Cần ghi tách biệt phần mô tả sự kiện với phần nhận xét về sự kiện của giáo viên. Sau một vài sự kiện, giáo viên có thể ghi chú những cách giải quyết để cải thiện tình hình học tập của học sinh hoặc điều chỉnh những sai lầm mà học sinh mắc phải.



Sổ ghi chép các sự kiện thường được dùng để điều chỉnh những hành vi xã hội. Tuy nhiên giáo viên có thể sử dụng nó để thu thập nhiều thông tin về kết quả học tập, nhiều mặt của nhân cách và hoạt động xã hội của học sinh.

Tuy nhiên, giáo viên không có khả năng quan sát và ghi chép được tất cả những hành vi, sự kiện, mọi mặt của tình huống diễn ra hàng ngày của học sinh dù rằng chúng đều có thể là những thông tin có giá trị. Do vậy cần phải có sự chọn lựa trong quan sát. Để việc quan sát và ghi chép có tính khả thi, giáo viên cần:

* Hướng việc quan sát vào những hành vi không thể đánh giá được bằng những phương pháp khác.
* Giới hạn việc quan sát vào một vài loại hành vi nào đó tuỳ theo mục đích của giáo viên.
* Giới hạn phạm vi quan sát ở một vài đối tượng học sinh cần tới sự giúp đỡ đặc biệt của giáo viên.

Lợi ích của sổ ghi chép sự kiện là nó mô tả lại những hành vi của học sinh trong tình huống tự nhiên. Qua hoạt động và việc làm cụ thể, học sinh thể hiện mình rõ nét và chân thực nhất. Nhờ vậy kết quả quan sát có thể đem đối chiếu với kết quả kiểm tra vấn đáp và kiểm tra viết để đánh giá những đặc điểm thực chất của học sinh, những biến đổi về hành vi của họ.

Việc ghi chép sự kiện có thể ghi lại được những tình huống rất hiếm hoi, không điển hình nhưng rất quan trọng trong việc đánh giá học sinh mà không phương pháp nào thay thế được. Ví dụ một học sinh rất ít nói tự dưng lại nói rất nhiều. Một học sinh rất hung hăng tự dưng lại hiền lành dễ mến… Nhờ chú ý và ghi chép lại những tình huống như vậy mà giáo viên có thể phát hiện ra nhiều đặc điểm tính cách mới mẻ và hướng giáo dục học sinh.

Quan sát đặc biệt có ích đối với học sinh nhỏ, lứa tuổi chưa có khả năng làm bài kiểm tra viết hay chưa có khả năng tự đánh giá hoặc đánh giá lẫn nhau. Trẻ nhỏ lại thường có những hành vi bột phát và không kiềm chế vì vậy việc quan sát và giải thích hành vi thường dễ dàng và chính xác hơn.

Việc ghi chép sự kiện có hạn chế là nó đòi hỏi giáo viên nhiều thời gian và công sức để để ghi chép một cách liên tục và có hệ thống. Nếu tất cả các giáo viên bộ môn cùng tham gia ghi chép thì sẽ bớt gánh nặng cho giáo viên chủ nhiệm. Hơn nữa rất khó để đảm bảo việc ghi chép và nhận xét các sự kiện một cách hoàn toàn khách quan. Tuy nhiên việc tổng hợp ý kiến của tất cả các giáo viên tham gia ghi chép về một học sinh thì việc đánh giá sẽ khách quan hơn.

Hành vi của học sinh thường có xu hướng không ổn định, lúc này hăng hái, lúc khác lại thờ ơ. Có lúc lạnh lùng có lúc lại cởi mở… tuỳ vào từng tình huống, thời gian, địa điểm khác nhau. Vì vậy giáo viên khó có thể thu thập đầy đủ thông tin để có một bức tranh đầy đủ toàn diện về học sinh. Giáo viên chỉ nên đưa ra đánh giá của mình khi đã có đầy đủ lượng thông tin cần thiết.

Để việc ghi chép sự kiện thường nhật của học sinh có hiệu quả giáo viên cần tuân theo một số yêu cầu sau:

* Xác định trước những sự kiện cần quan sát nhưng cũng cần chú ý đến những sự kiện bất thường.
* Quan sát và ghi chép đầy đủ về sự kiện đặt trong một tình huống cụ thể để sự kiện trở nên có ý nghĩa hơn. Sự kiện xảy ra cần phải được ghi chép lại càng sớm càng tốt.
* Tách riêng phần mô tả chân thực sự kiện và phần nhận xét của cá nhân giáo viên. Cần ghi chép cả những hành vi tích cực và hành vi tiêu cực
* Cần thu thập đầy đủ thông tin trước khi đưa ra những nhận xét, đánh giá về hành vi, thái độ của học sinh.
* Việc ghi chép sự kiện cần phải được luyện tập và huấn luyện cho giáo viên một cách bài bản để việc ghi chép mang tính khoa học, hệ thống và giúp ích cho hoạt động dạy học và giáo dục.

***2.2.2. Thang đo***

Khác với việc ghi chép không có cấu trúc những sự kiện diễn ra hàng ngày, thì thang đo cho phép giáo viên đưa ra những nhận định của mình theo một trình tự có cấu trúc. Thông thường, một thang đo bao gồm một hệ thống các đặc điểm, phẩm chất cần đánh giá và một thước đo để đo mức độ đạt được ở mỗi phẩm chất của học sinh.

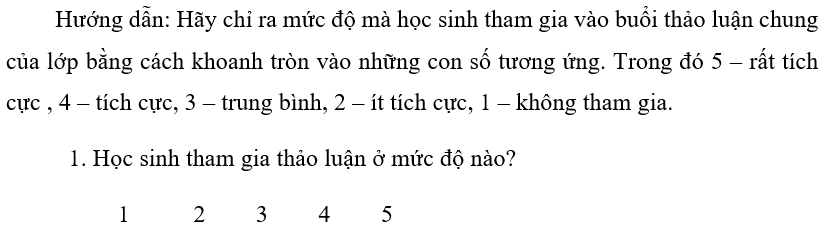
Thang đo là một công cụ để thông báo kết quả đánh giá thông qua quan sát hoặc tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng. Giá trị của nó trong việc đánh giá hoạt động học tập của học sinh phụ thuộc vào việc nó có được xây dựng tốt hay không và có được sử dụng hợp lý hay không. Cũng giống như mọi công cụ đo lường khác, thang đo cần phải được xây dựng dựa trên những tiêu chí nhằm phục vụ những mục tiêu đánh giá cụ thể. Nó chỉ nên dùng khi người quan sát có điều kiện thu thập đầy đủ thông tin ghi trên thang đo. Nếu hai điều kiện này được đáp ứng, thang đo sẽ có rất nhiều ích lợi trong đánh giá:

* Thang đo định hướng cho việc quan sát nhắm tới những loại hành vi cụ thể
* Nó cung cấp một bảng tham chiếu chung để so sánh các học sinh về cùng một loại phẩm chất, đặc điểm…
* Nó cung cấp một phương pháp thuận tiện để ghi chép những đánh giá của người quan sát.

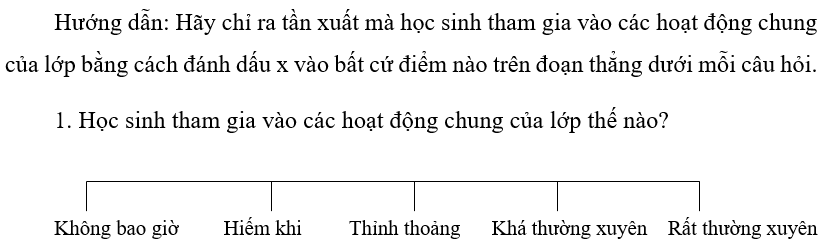
Thang đo có nhiều loại, nhưng nhìn chung có một số loại thang đo sau đây:

***- Thang đo dạng số:*** Đây là một trong những loại thang đo đơn giản nhất. Người sử dụng đánh dấu hoặc khoanh vào một con số chỉ mức độ biểu hiện của một phẩm chất ở học sinh. Thông thường, mỗi con số chỉ mức độ được mô tả bằng lời và sự mô tả này thống nhất ở tất cả các câu trong thang đo. Đôi khi người sử dụng thang đo chỉ được chỉ dẫn rằng con số to nhất là chỉ mức độ cao nhất, con số nhỏ nhất là chỉ mức độ thấp nhất, những số ở giữa là chỉ các giá trị trung bình.

Thang đo dạng số được sử dụng khi những đặc điểm, phẩm chất đưa ra có thể được phân loại thành một số lượng nhất định các mức độ ( từ 3 - 7 mức độ) và có sự thống nhất về giá trị mà mỗi con số đại diện. Tuy được sử dụng phổ biến nhưng những con số trong thang đo thường không được định nghĩa rõ ràng, vì vậy mỗi người có thể có cách giải thích riêng và do vậy sử dụng thang đo một cách khác nhau.

Ví dụ về thang đo dạng số:

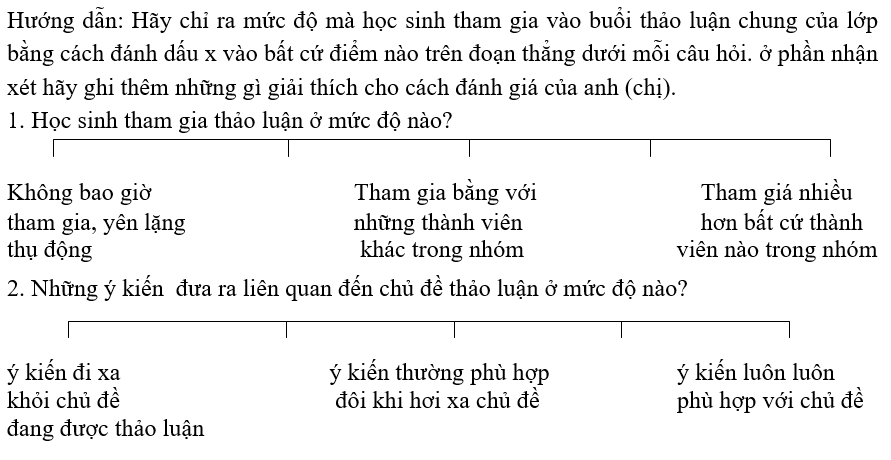
***- Thang đo dạng đồ thị:*** Thang đo dạng đồ thị mô tả các mức độ biểu hiện của hành vi theo một trục đường thẳng. Người quan sát đánh dấu vào đoạn thẳng đó. Một hệ thống các mức độ được xác định ở những vị trí nhất định trên đoạn thẳng nhưng người đánh giá vẫn có thể đánh dấu vào điểm giữa các mức độ trên đoạn thẳng.

Ví dụ về thang đo dạng đồ thị:

Cần lưu ý rằng những mô tả các mức độ trên thang đo đồ thị có thể giống nhau ở tất cả các câu hỏi nhưng cũng có thể mỗi câu hỏi có một cách mô tả mức độ khác nhau.

Mặc dù mô tả mức độ theo dạng đường thẳng có thể đánh dấu vào khoảng giữa của những mức độ đánh giá giúp cho việc đánh giá chính xác hơn. Tuy nhiên sử dụng một từ để mô tả mức độ trên thang đo cũng không rõ ràng hơn những con số. Mỗi người có cách hiểu khác nhau về “thỉnh thoảng” và “thường xuyên”.

***- Thang đo dạng đồ thị có mô tả:*** Thang đo này sử dụng những cụm từ mô tả để xác định các mức độ trên đoạn thẳng. Sự mô tả này chỉ ra những khác biệt trong biểu hiện hành vi của học sinh ở những mức độ khác nhau. Một số thang đo chỉ mô tả điểm đầu, điểm giữa và điểm cuối. Một số thang đo khác mô tả dưới mỗi điểm của đoạn thẳng. Đôi khi có một đoạn trống ở dưới mỗi câu hỏi để người quan sát cho thêm ý kiến về cách lựa chọn mức độ của mình.

Ví dụ về thang đo dạng đồ thị có mô tả:

Nhìn chung đây là dạng thang đo tốt nhất được sử dụng trong nhà trường. Nó giải thích rõ cho giáo viên và học sinh những hành vi cụ thể tương ứng với những mức độ được đánh giá và hướng tới hành vi tốt nhất cần phải đạt tới. Việc mô tả càng chi tiết thì việc đánh giá càng chính xác. Để việc chấm điểm thuận lợi, chúng ta có thể đánh số vào mỗi vị trí của thang đo này.

Thang đo có thể được ứng dụng vào rất nhiều lĩnh vực trong đánh giá như đánh giá thực hành, đánh giá sản phẩm và đánh giá sự phát triển những kỹ năng xã hội của cá nhân.

***- Đánh giá thực hành:*** Trong nhiều lĩnh vực học tập, kết quả học tập không được thể hiện qua bài kiểm tra viết hay vấn đáp mà bằng hoạt động thực hành, ví dụ chơi nhạc, hát, diễn thuyết, chơi thể thao… Cách tốt nhất để đánh giá những hoạt động này là quan sát. Việc sử dụng thang đo khi quan sát những hoạt động thực hành của học sinh giúp cho quá trình quan sát tất cả học sinh cùng tập trung vào một số biểu hiện nhất định và có cùng một cách ghi chép những nhận định của giáo viên. Nếu nội dung thang đo được xây dựng trên những mục tiêu học tập nó sẽ định hướng cho hoạt động giảng dạy của giáo viên và các tiêu chí trên thang đo giúp học sinh nhận thức được những yêu cầu cần đạt tới trong hoạt động thực hành.

***- Đánh giá sản phẩm:*** Khi kết quả học tập của học sinh được thể hiện bằng sản phẩm ví dụ: vở sạch chữ đẹp, bức vẽ, bản đồ, đồ thị, đồ vật, sáng tác… thì cần có sự đánh giá sản phẩm. Để việc đánh giá sản phẩm được thống nhất về tiêu chí và các mức độ đánh giá giáo viên có thể thiết kế thang đo. Thang đo sản phẩm là một loạt mẫu sản phẩm có mức độ chất lượng từ thấp đến cao. Người đánh giá so sánh sản phẩm của học sinh với những sản phẩm mẫu chỉ mức độ trên thang đo để tính điểm. Tuy nhiên thang đo này khá phức tạp nên khó khăn cho giáo viên khi xây dựng.

***- Đánh giá sự phát triển những kỹ năng xã hội của cá nhân:*** Đây là lĩnh vực mà thang đo được sử dụng nhiều nhất. Thang đo có thể được dùng để đánh giá hứng thú, đạo đức, sự tự tin, đồng cảm … Việc đo lường có thể được giáo viên sử dụng định kỳ để đánh giá sự phát triển. Đánh giá sự phát triển những kỹ năng xã hội của cá nhân khác với những đánh giá đã trình bày ở trên ở chỗ việc đánh giá không được thực hiện ngay trong hoặc ngay sau khi quan sát. ở loại đánh giá này giáo viên thường phải tổng kết lại những ấn tượng đã có qua nhiều lần quan sát trong một khoảng thời gian tương đối dài của hoạt động học tập. Do vậy tuy đánh giá loại này cũng dựa vào quan sát nhưng nó bị ảnh hưởng của cảm xúc và ý kiến cá nhân nhiều hơn so với những đánh giá trực tiếp hoặc ngay sau khi quan sát.

Đánh giá bằng thang đo cần tuân theo những nguyên tắc sau:

* Những tiêu chí của thang đo cần phải là những nội dung giảng dạy và giáo dục quan trọng
* Những mô tả trong thang đo phải là những bằng chứng có thể trực tiếp quan sát được
* Các mức độ và mô tả mức độ của thang đo phải được định nghĩa rõ ràng.
* Nên đưa ra từ 3 đến 7 mức độ trong thang đo và cho phép người sử dụng thang đo đánh dấu vào khoảng giữa các mức độ.
* Nên cho phép người sử dụng thang đo bỏ qua những câu mà họ cảm thấy không có đủ bằng chứng để đánh giá.
* Nếu có thể, nên kết hợp kết quả đánh giá của nhiều người quan sát trên cùng một đối tượng.

***2.2.3. Bảng kiểm tra:***

Bảng kiểm tra (bảng kiểm) có hình thức và sử dụng gần giống như thang đo. Tuy nhiên thang đo đòi hỏi người đánh giá chỉ ra mức độ biểu hiện của một phẩm chất hoặc mức độ thường xuyên của một hành vi còn bảng kiểm tra chỉ yêu cầu người đánh giá trả lời câu hỏi đơn giản Có – Không. Đó là phương pháp ghi lại xem một phẩm chất có biểu hiện hay không hoặc một hành vi có được thực hiện hay không.

Bảng kiểm tra thường được sử dụng khi quá trình đánh giá dựa trên quan sát nhiều hơn là các hình thức kiểm tra viết và kiểm tra miệng. Bảng kiểm tra cũng có ích trong việc đánh giá những kỹ năng thực hành, nếu nó được chia ra thành những hành động cụ thể.

Ví dụ: Bảng KTĐG quá trình đánh véc-ni

Hướng dẫn: Trong khoảng trống phía trước mỗi câu, hãy đánh dấu + nếu hành động đạt yêu cầu hoặc đánh dấu – nếu hành động không đạt yêu cầu.

\_\_\_\_\_\_\_ 1. Dùng giấy ráp đánh mặt phẳng đúng cách

\_\_\_\_\_\_\_ 2. Lau bụi mặt phẳng bằng đúng loại rẻ phù hợp

\_\_\_\_\_\_\_ 3. Chọn chổi quét phù hợp

\_\_\_\_\_\_\_ 4. Chọn véc-ni và kiểm tra dòng chảy của véc-ni

\_\_\_\_\_\_\_ 5. Rót một lượng véc-ni cần thiết vào một cốc sạch

…

Trong đánh giá thực hành, bảng kiểm tra có thể được thiết kế theo các bước sau:

* Xác định từng hành vi cụ thể trong hoạt động thực hành
* Có thể thêm vào những hành vi làm sai nếu nó có ích cho việc đánh giá
* Sắp xếp các hành vi theo đúng thứ tự diễn ra
* Hướng dẫn cách đánh dấu những hành vi khi hành vi đó xuất hiện (hoặc đánh số thứ tự các hành vi theo trình tự thực hiện).

Ngoài việc đánh giá những kỹ năng thực hành, bảng kiểm tra còn được sử dụng để đánh giá sản phẩm. Trong trường hợp đánh giá sản phẩm, bảng kiểm tra thường bao gồm một dãy những đặc điểm mà một sản phẩm hoàn thiện cần có. Giáo viên đánh giá bằng cách kiểm tra xem từng đặc điểm phát biểu trong thang đo có ở sản phẩm của học sinh hay không.

Trong lĩnh vực phát triển những kỹ năng xã hội, bảng kiểm tra có thể là một công cụ thuận tiện để ghi lại những bằng chứng về sự tiến bộ của học sinh trong một mục tiêu học tập nhất định. Thông thường bảng kiểm tra sẽ liệt kê ra những hành vi điển hình cho mục tiêu cần đánh giá và giáo viên quan sát xem những hành vi đó có hay không.

Ví dụ: đánh giá thói quen làm việc, giáo viên có thể liệt kê ra những hành vi sau (và yêu cầu trả lời có hoặc không)

\_\_\_\_\_\_\_ Tôn trọng ý kiến người khác

\_\_\_\_\_\_\_ Yêu cầu được giúp đỡ khi cần thiết

\_\_\_\_\_\_\_ Hợp tác với các bạn

\_\_\_\_\_\_\_ Dùng chung dụng cụ học tập với các bạn

\_\_\_\_\_\_\_ Hoàn thành nhiệm vụ được giao …

Bảng kiểm mang tính chẩn đoán, có thể sử dụng lại và có thể giúp người dạy theo dõi sự tiến bộ của người học. Bảng kiểm cho chúng ta bản ghi chi tiết về sự thể hiện của người học, nên được đưa cho người học để chúng biết chúng cần cố gắng thêm ở những điểm nào. Với bảng kiểm trên, sau bài thuyết trình, người dạy có thể ngồi cùng em người học được đánh giá để chỉ cho em thấy những điểm em đã làm tốt và những điểm em cần cố gắng hơn. Vì bảng kiểm tập trung vào những hoạt động rất cụ thể, thông tin nó mang lại mang tính chất phân tích, chẩn đoán. Có thể sử dụng cùng một bảng kiểm với nhiều người học khác nhau, hoặc trên cùng một người học tại các thời điểm khác nhau. Sử dụng một bảng kiểm nhiều lần là một cách dễ dàng để thu thập thông tin về sự tiến bộ của người học.

Tuy nhiên, bảng kiểm cũng có những nhược điểm của nó. Một nhược điểm quan trọng là bảng kiểm chỉ cho người dạy hai lựa chọn trên mỗi tiêu chí: thể hiện hay không thể hiện. Với bảng kiểm, người dạy không có cơ hội để đánh giá em người học này thể hiện được bao nhiêu phần trên một tiêu chí nhất định. Giả sử Rick Gray đứng thẳng và nhìn về phía khán giả phần lớn thời gian thuyết trình, hoặc nhả chữ đều đặn trừ một đoạn ngắn em nói quá nhanh và ríu các từ lại với nhau. Người dạy nên cho điểm em như thế nào với những tiêu chí này? Đôi khi, đây không phải là một lựa chọn dễ dàng. Bảng kiểm buộc người dạy phải ra quyết định mang tính tuyệt đối về sự thể hiện của người học, tham chiếu mỗi tiêu chí, cho dù người học thể hiện đâu đó giữa hai thái cực.

Nhược điểm thứ hai của bảng kiểm là khó tổng hợp thông tin đánh giá thành một điểm số. Chúng ta đã thấy bảng kiểm hữu dụng như thế nào khi sử dụng để phân tích chẩn đoán điểm mạnh, điểm tồn tại của người học. Tuy nhiên, nếu người dạy muốn tổng hợp hoạt động của người học thể hiện ở một số tiêu chí để đưa ra một điểm số, phục vụ mục đích chấm điểm thì người dạy phải làm thế nào?

***2.3. Nhóm phương pháp vấn đáp***

* ***Khái niệm:*** Vấn đáp là nhóm phương pháp chủ yếu thứ ba giáo viên thường sử dụng để thu thập dữ liệu trong KTĐG trên lớp. Vấn đáp là phương pháp giáo viên đặt câu hỏi và học sinh trả lời câu hỏi (hoặc ngược lại), nhằm rút ra những kết luận, những tri thức mới mà học sinh cần nắm, hoặc nhằm tổng kết, củng cố, kiểm tra mở rộng, đào sâu những tri thức mà học sinh đã học. Phương pháp đặt câu hỏi vấn đáp cung cấp rất nhiều thông tin chính thức và không chính thức về học sinh. Việc làm chủ, thành thạo các kỹ thuật đặt câu hỏi đặc biệt có ích trong khi dạy học.

Việc hỏi học sinh rất có ích trong khi dạy học, nhất là khi cần ôn lại một chủ đề trước đó, suy nghĩ về một chủ đề mới, xem học sinh có hiểu bài hay không và thu hút sự chú ý của một học sinh nào đó đang mất tập trung. Giáo viên có thể thu thập được thông tin mình muốn mà không cần đến bất kỳ một loại đánh giá viết nào. Vấn đáp là một đặc trưng rất phổ biến của mọi lớp học và sau mỗi bài giảng, đây là hoạt động dạy học thường dùng nhất. Thi vấn đáp cũng được áp dụng trong các lĩnh vực như ngoại ngữ, diễn thuyết và âm nhạc...

* ***Các hình thức vấn đáp:*** Tuỳ theo vị trí của phương pháp vấn đáp trong quá trình dạy học, cũng như tuỳ theo mục đích, nội dung của bài, người ta phân biệt những dạng vấn đáp cơ bản sau:

*+ Vấn đáp gợi mở:* là hình thức giáo viên khéo léo đặt những câu hỏi gợi mở dẫn dắt học sinh rút ra những nhận xét, những kết luận cần thiết từ những sự kiện đã quan sát được hoặc những tài liệu đã học được, được sử dụng khi cung cấp tri thức mới.

Xôcơrat (469 - 399) trước công nguyên, một triết gia Hy lạp cổ đại đã đề xướng ra phương pháp này mà ông đã ví với thuật đỡ đẻ: do sự dẫn dắt của giáo viên, tự học sinh tìm ra chân lý.

VD: Muốn hướng dẫn học sinh tìm ra công thức về bình phương của Sin và Cos của một góc: Sin x2 + Cos x2 = 1 (lượng giác cấp III). Giáo viên có thể hướng dẫn học sinh đi từ định lý Pitago về quan hệ giữa cạnh huyền và hai cạnh góc vuông: a2 + b2 = c2 (hệ thức lượng trong một tam giác vuông ở cấp II).

Hình thức này có tác dụng khêu gợi tính tích cực của học sinh rất mạnh, nhưng cũng đòi hỏi giáo viên phải khéo léo, tránh đi đường vòng, lan man, xa vấn đề.

*+ Vấn đáp củng cố:* Được sử dụng sau khi giảng tri thức mới, giúp học sinh củng cố được những tri thức cơ bản nhất và hệ thống hoá chúng: mở rộng và đào sâu những tri thức đã thu lượm được, khắc phục tính thiếu chính xác của việc nắm tri thức.

*+ Vấn đáp tổng kết:* được sử dụng khi cần dẫn dắt học sinh khái quát hoá, hệ thống hoá những tri thức đã học sau một vấn đề, một phần, một chương hay một môn học nhất định.

Phương pháp này giúp học sinh phát triển năng lực khái quát hoá, hệ thống hoá, tránh nắm bắt những đơn vị tri thức rời rạc - giúp cho các em phát huy tính mềm dẻo của tư duy.

*+ Vấn đáp kiểm tra:* được sử dụng trước, trong và sau giờ giảng hoặc sau một vài bài học giúp giáo viên kiểm tra tri thức học sinh một cách nhanh gọn kịp thời để có thể bổ sung củng cố tri thức ngay nếu cần thiết. Nó cũng giúp học sinh tự kiểm tra tri thức của mình.

Như vậy là tuỳ vào mục đích và nội dung bài học, giáo viên có thể sử dụng 1 trong 4 hoặc cả 4 dạng phương pháp vấn đáp nêu trên. Ví dụ khi dạy bài mới giáo viên dùng dạng vấn đáp gợi mở, sau khi đã cung cấp tri thức mới dùng vấn đáp củng cố để đảm bảo học sinh nắm chắc và đầy đủ tri thức. Cuối giờ dùng vấn đáp kiểm tra để có thông tin ngược kịp thời từ phía học sinh.

***- Ưu nhược điểm của phương pháp vấn đáp:***

Ưu điểm:

* Kích thích tính cực độc lập tư duy ở học sinh để tìm ra câu trả lời tối ưu trong thời gian nhanh nhất
* Bồi dưỡng học sinh năng lực diễn đạt bằng lời nói; bồi dưỡng hứng thú học tập qua kết quả trả lời
* Giúp giáo viên thu tín hiệu ngược từ học sinh một cách nhanh gọn kể kịp thời điều chỉnh hoạt động của mình, mặt khác có điều kiện quan tâm đến từng học sinh, nhất là những học sinh giỏi và kém.
* Tạo không khí làm việc sôi nổi, sinh động trong giờ học.

Nhược điểm:

* Dễ làm mất thời gian ảnh hưởng không tốt đến kế hoạch lên lớp cũng như mất nhiều thời gian để soạn hệ thống câu hỏi.
* Nếu không khéo léo sẽ không thu hút được toàn lớp mà chỉ là đối thoại giữa giáo viên và một học sinh.
* ***Một số kĩ thuật vấn đáp***

***a) Đặt câu hỏi:*** Kĩ thuật then chốt của phương pháp vấn đáp là kĩ thuật đặt câu hỏi – đây vừa là một vấn đề khoa học, vừa là một nghệ thuật. Để HS phát huy được tính tích cực và trả lời đúng vào vấn đề thì GV phải:

+ Chuẩn bị trước những câu hỏi sẽ đặt ra cho HS: xác định rõ mục đích, yêu cầu của vấn đáp, các câu hỏi cần tập trung vào những nội dung/những vấn đề quan trọng của bài học, làm đối tượng sẽ hỏi.

+ Khuyến khích HS tham gia đặt câu hỏi: đặt câu hỏi tự vấn mình và câu hỏi cho các bạn học.

+ Đặt câu hỏi tốt: câu hỏi phải chính xác, sát trình độ HS, sát với mục tiêu, nội dung bài học, hình thức phải ngắn gọn dễ hiểu.

+ Sử dụng đa dạng các loại câu hỏi để thu thập thông tin.

+ Hướng dẫn HS trả lời tốt: bình tĩnh lắng nghe và theo dõi câu trả lời của HS, hướng dẫn tập thể nhận xét bổ sung rồi GV mới tổng kết, chú ý động viên những em trả lời tốt và có cố gắng phát biểu, dù chưa đúng.

Việc làm chủ, thành thạo các kĩ thuật đặt câu hỏi đặc biệt có ích trong khi dạy học:

*Theo em, tại sao tác giả lại kết thúc câu chuyện của mình theo cách đó?*

*Em hãy giải thích cho cô một phân số là gì?*

*Em nào có thể nói cho cô nghe câu trả lời này chưa phù hợp ở chỗ nào?*

*Ai có thể tóm tắt buổi thảo luận hôm qua về ô nhiễm môi trường?...*

Đây là những loại câu hỏi thường được dùng để đánh giá hỗ trợ học tập của HS trong lớp học. Việc hỏi HS rất có ích trong khi dạy học, nhất là khi cần ôn lại một chủ đề trước đó, suy nghĩ về một chủ đề mới, xem HS có hiểu bài hay không và thu hút sự chú ý của một HS nào đó đang mất tập trung. GV có thể thu thập được thông tin mình muốn mà không cần đến bất kì một loại đánh giá viết nào. Vấn đáp là một đặc trưng rất phổ biến của mọi lớp học và sau mỗi bài giảng, đây là hoạt động dạy học thường dùng nhất.

***b) Nhận xét bằng lời***

- Nhận xét tích cực bằng lời nói có tác dụng điều chỉnh hành vi.

Các kết quả nghiên cứu cho thấy những đánh giá dưới dạng nhận xét tích cực bằng lời của GV, của bạn cùng lớp về một sản phẩm học tập nào đó… có tác dụng nuôi dưỡng những suy nghĩ tích cực, hình thành sự tự tin ở HS. Điều này có ý nghĩa vô cùng quan trọng vì nó giúp HS tự “cài đặt” lại suy nghĩ/niềm tin tích cực cho chính mình.

Ví dụ: để đánh giá một sản phẩm học tập (một bức tranh, một bài thơ, một vài văn…), GV yêu cầu một HS hãy nói những lời nhận xét của cá nhân… GV gợi ý, định hướng để HS nói ra những nhận xét bằng lời mang tính xây dựng, tập trung vào những điểm tích cực hơn là những điểm chưa tích cực. Một ví dụ khác; một học sinh bước vào lớp đóng cửa rất mạnh “đánh rầm”… GV thay vì nhận xét: “em không có ý thức…”, “không đóng cửa mạnh như vậy”… hãy nói: “em đóng cửa nhẹ hơn có được không?” hoặc “em làm vậy, cái cử nó đau lắm đấy”…

- HS có xu hướng tự điều chỉnh hành vi theo sự kì vọng của GV.

Những HS không được tôn trọng, kì vọng cao thường có xu hướng suy nghĩ bi quan, tiêu cực và dẫn đến buông xuôi; ngược lại những HS được tôn trọng, kỳ vọng cao… có xu hướng suy nghĩ lạc quan, tích cực sẽ đạt được những thành công. Điều này phụ thuộc vào những lời nhận xét mang tính xây dựng, thể hiện sự tin tưởng, kỳ vọng của GV để giúp HS tạo dựng niềm tin, đồng thời giúp các em tự điều chỉnh hành vi theo sự kì vọng của GV. Ví dụ nhận xét về khả năng làm việc hợp tác trong nhóm của một HS như sau : Em đã thực hiện tốt phần việc của cá nhân. Em nên tham gia thêm những việc chung của nhóm như : viết báo cáo kết quả, hoặc thay mặt nhóm trình bày kết quả.

***c) Trình bày miệng/ kể chuyện:*** HS được yêu cầu nói ra những suy nghĩ, quan điểm cá nhân… chia sẻ những trải nghiệm, những câu chuyện, những bài học kinh nghiệm… qua trao đổi thảo luận theo chủ đề (VD: chủ đề học tiếng Anh hiệu quả. Mỗi HS được yêu cầu trình bày kinh nghiệm học tiếng anh của cá nhân… kể các câu chuyện bằng tiếng Anh… thực hiện các trò chơi để phát triển kĩ năng nghe nói tiếng Anh).

***d) Tôn vinh học tập/ Giao lưu chia sẻ kinh nghiệm:***  Một sự kiện (giao lưu, gặp gỡ, phỏng vấn những cá nhân có thành tích xuất sắc về học tập, thể thao... VD: Người kể chuyện hay nhất, người viết thư hay nhất/ báo cáo khoa học hay nhất...), mà ở đó HS có cơ hội báo cáo, chia sẻ kiến thức, hiểu biết của các em về một số lĩnh vực môn học... với bạn học, với GV và phụ huynh.

Các phương pháp kiểm tra viết trên giấy, quan sát và vấn đáp bổ sung cho nhau trong lớp học. Hãy tưởng tượng khi phải ra quyết định trong lớp học mà không thể quan sát vẻ mặt, phản ứng, sự thể hiện kỹ năng trả lời câu hỏi và giao tiếp của học sinh. Còn bây giờ hãy tưởng tượng nếu không thu thập được các thông tin từ các bài kiểm tra viết của học sinh trong lớp học thì sẽ như thế nào. Và nếu giáo viên không thể hỏi học trò của mình thì sẽ như thế nào. Mỗi loại thông tin đều cần thiết để thực hiện đánh giá đầy đủ và ý nghĩa trong lớp học. Vì thế, việc giáo viên nắm vững tất cả các phương pháp thu thập thông tin là rất quan trọng.

Ngoài các loại đánh giá đã miêu tả, các thông tin bổ sung hữu dụng còn có thể thu thập được từ các giáo viên cũ của học sinh và từ phụ huynh. Giáo viên thường tham khảo ý kiến của các giáo viên trước để nắm vững hơn hoặc củng cố các quan sát hiện thời. Phụ huynh thường rất sẵn sàng cung cấp thông tin và đáp ứng các yêu cầu của giáo viên. Tuy rất có ích, nhưng nguồn thông tin bổ sung này cũng có những hạn chế và nên được xem xét thận trọng trước khi đưa ra quyết định.